

**Facteurs extra -, inter – et intrasystémiques du français au Mali,
étudiés à travers les compétences linguistiques des élèves au lycée
Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou**

Hilde Thyness

**Mémoire de maîtrise en français
encadré par**

Ingse Skattum

**Département des études classiques et romanes
Université d'Oslo
Printemps 2003**

AVANT-PROPOS.....	3
INTRODUCTION.....	5
1. LE MALI.....	8
1.1. APERÇU GÉOGRAPHIQUE ET ÉCONOMIQUE.....	8
1.2. APERÇU HISTORIQUE	9
1.3. LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE	13
1.3.1 <i>Le français et les langues nationales</i>	13
1.3.2 <i>L'oralité</i>	15
2. LE SYSTÈME SCOLAIRE.....	17
2.1. APERÇU HISTORIQUE	17
2.2. LE SYSTÈME SCOLAIRE AUJOURD'HUI.....	19
2.3. LE LYCÉE ABDOUL KARIM CAMARA DIT CABRAL DE SÉGOU	23
2.3.1. <i>Les acteurs</i>	24
2.3.2. <i>Conditions matérielles</i>	24
2.3.3. <i>La bibliothèque</i>	25
3. CADRE THÉORIQUE.....	27
3.1. LA SOCIOLINGUISTIQUE (FACTEURS EXTRASYSTÉMIQUES)	27
3.1.1. <i>Le contact des langues</i>	28
3.1.2. <i>Bilinguisme et diglossie</i>	30
3.1.3. <i>Status / corpus</i>	31
3.2 L'ANALYSE DES FAUTES (FACTEURS INTER- ET INTRASYSTÉMIQUES)	31
3.2.1. <i>Le français langue étrangère / langue seconde</i>	32
3.2.2. <i>L'interlangue</i>	34
3.2.3. <i>L'interférence</i>	36
3.2.4. <i>Les aires de variabilité de la langue française</i>	38
3.2.5. <i>L'orthographe</i>	39
4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	44
4.1. MÉTHODES QUALITATIVES ET MÉTHODES QUANTITATIVES	44
4.2. SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON	46
4.3. OUTILS D'ENQUÊTE	47
4.3.1. <i>L'observation en classe</i>	48
4.3.2. <i>L'analyse des compositions</i>	50
4.3.3. <i>L'entretien</i>	51
5. ANALYSE DES FAUTES	53
5.1. INTRODUCTION	53
5.2. MORPHOGRAMMES ET LOGOGRAMMES GRAMMATICaux	55
5.2.1. <i>Le groupe verbal</i>	56
5.2.1.1. Confusion de l'infinitif et du participe passé des verbes en <i>-er</i>	56
5.2.1.2. L'omission de l'accent aigu du participe passé.....	57
5.2.1.3. L'omission du <i>-r</i> final de l'infinitif	58
5.2.1.4. Non-accord sujet-verbe	58
5.2.1.5. Non-accord sujet-participe passé à valeur verbale.....	61
5.2.1.6. Construction des verbes	62
5.2.1.7. Modes personnels / impersonnels du verbe.....	64
5.2.1.8. Omission du verbe.....	65

5.2.1.9. Conclusion.....	66
5.2.2. <i>Le groupe nominal</i>	66
5.2.2.1. Marque du pluriel	67
5.2.2.2. Marque du genre.....	68
5.2.2.2.1. Non-accord déterminant-nom	69
5.2.2.2.2. Non-accord nom-complément.....	69
5.2.2.2.3. Non-accord nom-participe passé à valeur adjectivale	70
5.2.2.3. L'emploi du déterminant.....	71
5.2.2.4. Les pronoms	72
5.2.2.5. Les constructions possessives	74
5.2.2.6. Conclusion.....	75
5.3. PHONOGRAMMES ET LOGOGRAMMES LEXICAUX	75
5.4. ACCENTUATION.....	81
5.5. SYNTAXE.....	82
5.5.1. <i>La coordination</i>	82
5.5.2. <i>La subordination</i>	83
5.5.3. <i>L'inversion</i>	85
5.5.4. <i>Conclusion</i>	86
5.6. LE GROUPE PRÉPOSITIONNEL	87
5.6.1. <i>Les prépositions régies par le verbe</i>	88
5.6.2. <i>Les prépositions non-régies par le verbe</i>	89
5.6.2.1. Les préposition simples	89
5.6.2.2. Les locutions prépositionnelles	91
5.6.3. <i>La pronominalisation du groupe prépositionnel</i>	92
5.6.4. <i>Conclusion</i>	92
5.7. IDÉOGRAMMES	93
5.7.1. <i>La ponctuation</i>	93
5.7.1.1. La virgule	94
5.7.1.2. Le point	95
5.7.1.3. Autres signes auxiliaires.....	96
5.7.2 <i>Majuscules / minuscules</i>	97
5.7.3. <i>L'apostrophe</i>	98
5.7.4. <i>Le trait d'union</i>	100
5.7.5. <i>Conclusion</i>	100
5.8. L'INTERFÉRENCE	101
5.8.1. <i>Divergences sémantiques</i>	101
5.8.2. <i>Pronom de généralisation sans référent spécifique</i>	103
5.8.3. <i>La proposition subordonnée comparative</i>	103
5.8.4. <i>Conclusion</i>	104
CONCLUSION.....	105
ANNEXES	111
LISTE DES SIGLES	134
BIBLIOGRAPHIE DES TRAVAUX CITES ET CONSULTES	135

Avant-propos

Ayant eu, dès notre première approche de la notion de francophonie, un intérêt particulier pour le français en Afrique de l'Ouest, l'occasion s'est finalement présentée d'étudier de plus près ce phénomène par la présente étude. Nous avons depuis toujours un grand intérêt pour les langues et la communication. Quels sont les mécanismes de la communication entre individus ? Et encore plus intéressant, que se passe-t-il dans les aires où coexistent plusieurs langues ? Le choix de la zone linguistique, la ville de Ségou, bambarophone, dans un pays francophone, le Mali, s'est fait à travers notre directrice de recherche, qui est aussi coordinatrice d'un projet de recherche Mali-Norvège, Ingse Skattum.

Comme préparation à notre mémoire, nous avons passé une année universitaire à l'INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) de Paris où nous avons acquis des bases linguistiques en bambara et des bases culturelles de la société malienne, qui nous ont été très utiles pendant notre séjour au Mali. Nos connaissances en bambara souffrent d'un manque de pratique, mais elles nous ont servi pendant l'analyse des fautes et pendant notre séjour, comme médium pour entrer en contact avec les Maliens, très accueillants et aimant beaucoup les palabres.

Nous tenons à remercier Ingse Skattum, notre directrice de recherche, de nous avoir initiée à ce domaine d'études et d'avoir été, à tout moment, disponible, que ce soit sur le plan de la recherche ou sur le plan humain. Nous n'aurions pas pu terminer ce mémoire sans elle.

Nous n'oublierons jamais non plus l'hospitalité du Mali ! Comment exprimer notre reconnaissance à la famille de Salah Haïdara, notre *jatigi* à Ségou, qui nous a accueillie pendant deux mois sans réserves ! Chez eux, nous avons eu l'encadrement social et matériel nécessaire au bon déroulement de notre travail. Nous remercions aussi la famille d'Aïssata Koroba Maïga à Bamako.

Mamadou Lamine Haïdara et Drissa Diakité, doyen de la FLASH, nous ont fourni des contacts et des conseils utiles.

Nous tenons également à remercier les inspecteurs à l'Inspection de l'enseignement secondaire général à Bamako, Madi-Fily Camara et Sidi-Moctar Berthé, et les autres

inspecteurs pour leur grande disponibilité, ainsi que le directeur de l'Académie de Ségou, Bakary Casimir Coulibaly, et le personnel de l'Académie.

Enfin, nos remerciements vont aussi au proviseur du lycée Cabral, Yamoussa Coulibaly, et au personnel du lycée Cabral, en particulier les enseignants des deux classes observées, Madini Niang et Malamine Togora, au personnel de la bibliothèque, en particulier Gaoussou Diarra, le bibliothécaire responsable, pour leur accueil et les bonnes conditions de travail qu'ils nous ont offertes. Nous n'oublierons pas Ibrahima Camara, dit Paul, pour son aide au début de notre séjour.

Introduction

Du 26 novembre 2001 au 7 janvier 2002, nous avons effectué des études sur le terrain au lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou, une ville située à 250 kilomètres au nord-est de la capitale du Mali, Bamako. Les données recueillies ici constituent le corpus de ce mémoire de maîtrise en français, au Département des études classiques et romanes de l'Université d'Oslo.

Notre travail fait partie d'une coopération de recherche entre ce département et la FLASH (Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines) de l'Université du Mali. Le projet, « Recherches concernant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif au Mali » est financé par NUFU (*Nasjonalt Utvalg for Utviklingsrelatert Forskning og Undervisning*, 'Le Conseil Norvégien de Recherches et d'Enseignement pour le Développement', <http://www.pfi.uio.no/forskning/netreed/conferences/papersconf.html>). L'équipe travaille, depuis 1996, dans la région de Ségou où plusieurs études ont déjà été faites concernant l'éducation bilingue en français et en bambara, langue majoritaire du Mali, au niveau de l'enseignement fondamental (Dumestre, Haïdara, Opheim, Skattum, Tréfault). L'enseignement secondaire n'a pas encore constitué l'objet d'une étude similaire. Nous nous proposons, ici, d'étudier les compétences en français des élèves du lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou.

Au départ, et pendant notre séjour sur le terrain, l'objectif primaire du mémoire était d'examiner les compétences en français des lycéens, considérées par rapport aux réalités maliennes et par rapport aux conditions d'apprentissage. Pendant l'analyse des fautes, l'aspect théorique qui devait nous aider à comprendre la nature et les causes des fautes, nous a semblé de plus en plus intéressant.

Notre mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre met en place le cadre géographique, économique et historique du Mali, éléments nécessaires à la compréhension contextuelle du présent mémoire. Ce même chapitre trace aussi la situation sociolinguistique du pays, qui est caractérisé par le plurilinguisme et la relation particulière qui s'impose entre

la langue officielle exogène et les langues nationales endogènes, ainsi que par le rôle marginal qu'y joue la sphère de l'écrit.

Dans le chapitre deux, nous présentons le système scolaire du Mali, sous les angles historique et contemporain. Le lycée où nous avons effectué notre étude est présenté plus précisément selon la répartition de ses acteurs et selon ses conditions matérielles. La bibliothèque, centre académique d'un lycée, est présentée à part.

Le cadre théorique, le chapitre trois, présente d'abord des éléments de la sociolinguistique, extrasystémiques, c'est-à-dire qui se situent hors le système de la langue. Une explication du phénomène du contact des langues nous semble incontournable étant donné que le Mali est un pays plurilingue, ainsi que la dichotomie bilinguisme et diglossie dans un pays où le plurilinguisme se situe aussi bien au niveau étatique qu'au niveau individuel. La notion de status versus celle de corpus permet de situer les rapports de force entre la langue officielle et les langues nationales dans un pays.

Après avoir présenté les éléments pertinents de la sociolinguistique, nous passons aux champs théoriques qui nous aident pour analyser les fautes : d'abord les éléments appartenant au domaine de la linguistique appliquée, à savoir le français langue étrangère (FLE) / langue seconde, l'interlangue et l'interférence, puis les aires de variabilité du français et l'orthographe. Certains de ces champs traitent de l'intersystémique : le français langue étrangère / langue seconde, l'interlangue et l'interférence, d'autres de l'intrasystémique : les aires de variabilité du français et l'orthographe. Les facteurs intrasystémiques montrent que le français ne se présente pas comme un système sans lacunes et sans faiblesses. Cette approche tripartite nous permet de considérer le français comme objet d'apprentissage dans un pays francophone à la périphérie de la francophonie.

Dans le quatrième chapitre, nous posons d'abord les bases méthodologiques pour cette étude. Nous présentons ensuite la sélection de l'échantillon : les choix de niveaux et de classes à étudier et comment, pourquoi et auprès de qui nous avons effectué les entretiens. Finalement, nous présentons les outils de l'enquête. Notre étude sur le terrain a été effectuée selon trois approches différentes : l'observation en classe, l'analyse des compositions et les entretiens. L'analyse des compositions est l'élément principal du présent mémoire. L'observation en classe et les entretiens soutiendront, en premier lieu, l'analyse des fautes, nous aidant à

comprendre la société où nous avons fait l'étude, mais serviront aussi, à l'occasion, comme explication.

L'analyse des fautes constitue le chapitre 5 où nous traitons des fautes les plus récurrentes de notre corpus. Y incluses sont également les fautes détectées par d'autres chercheurs afin de déterminer, éventuellement, si les fautes commises par les lycéens du lycée Cabral s'inscrivent dans une expression française propre au Mali, un français commun au Maliens, ou si elles constituent tout simplement des difficultés générales auxquelles se heurtent des apprenants du français langue étrangère / langue seconde. Nous espérons que l'analyse et les commentaires donneront lieu à des réflexions autour de la problématique de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère / langue seconde.

Sur le terrain d'étude, l'opinion générale est que les compétences en français des lycéens au Mali sont extrêmement basses, qu'elles vont en se dégradant, et qu'en réalité, les élèves ne parlent même pas le français. Cela a été l'avis des enseignants et des adultes avec qui nous avons discuté hors du cadre lycéen, et des élèves eux-mêmes. Notre étude étant synchronique, nous ne pourrions pas juger de la dégradation supposée. Nous tenterons d'évaluer les compétences des élèves dans la série Langues et Littérature telle qu'elles se présentent au lycée Cabral de Ségou pour l'année scolaire 2000-2001. Etudier un tel phénomène nous semblait intéressant parce que le lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou se trouve en pleine zone bambara, la véritable langue véhiculaire au niveau national, et parce que cette étude de cas pourrait avoir une portée plus générale : la rencontre de la langue officielle, de status dominant, avec la langue majoritaire, de corpus dominant. Nous aspirons également avec ce mémoire à vérifier cette hypothèse apparemment répandue, en tout cas à Ségou, du niveau bas des lycéens et de trouver des explications aux difficultés. Peut-être notre statut d'étrangère à la société, voyant la réalité autrement que les Ségoviens, peut-il nous servir à fournir des réponses.

1. Le Mali

Le Mali, en grande partie occupé par le Sahara et sans issue sur la mer, pays qui a connu la colonisation française et qui se place parmi les pays les plus pauvres du monde, constitue le terrain d'étude du présent mémoire.

1.1. Aperçu géographique et économique

Le Mali fait partie des dix-sept pays qui constituent l'Afrique subsaharienne francophone, une zone quasiment continue de l'ouest du continent jusqu'aux grands lacs. Ces pays francophones ont opté pour différentes politiques linguistiques au moment de leurs indépendances en 1960. La plupart d'entre eux, dont le Mali, ont gardé le français comme seule langue officielle. Géographiquement, le Mali se situe en plein milieu de cette zone francophone. Limitrophe de six pays francophones, le Mali s'étend sur 1 240 000 km² dont la moitié se trouve en zone saharienne. Environ 12 millions d'habitants occupent cette grande surface, ce qui fait du Mali un pays peu peuplé. Ceci dit, les conditions climatiques au nord (l'agriculture est impossible sans irrigation) influencent largement la concentration de la population vers le sud. Parler de la densité moyenne de population n'a donc pas grand sens. La population de moins de vingt ans représente environ 55 % de la population totale et l'espérance de vie est très faible, elle est d'environ 40 ans. 80 % de la population vit de l'agriculture, dont une grande partie directement. Les produits d'exportation sont des produits du secteur primaire : pierres et matériaux précieux (surtout l'or), coton, animaux vivants, produits alimentaires, dont les céréales et l'arachide, etc., et « le commerce extérieur du Mali accuse, depuis 1960, un déficit chronique » (*Atlas du Mali* 2001 : 54).

Dans cette brève présentation, on reconnaît déjà les traits typiques d'un pays du tiers monde. « Le Mali figure généralement, dans les classements internationaux selon le PNB par habitant, parmi les derniers pays africains, qui constituent eux-mêmes, selon un bel euphémisme, l'essentiel des « pays les moins avancés » » (*Politique Africaine*, 47, 1992 : 3).

Nous aurons à l'esprit au moins deux facteurs ayant probablement des répercussions sur la scolarisation des jeunes : la grande jeunesse de la population et la faible force économique du pays.

1.2. Aperçu historique

Nous basons ce chapitre dans une large mesure sur la communication personnelle que nous avons eue avec le professeur Drissa Diakité de l'Université du Mali en novembre 2002.

L'histoire moderne du Mali, l'histoire la mieux connue en Europe, commence avec la colonisation par les Français dans les années 1880. Le Mali est cependant témoin d'une longue et grandiose histoire et d'une riche culture d'avant l'arrivée des Français.

L'époque des grands empires commence avec l'Empire du Ghana au VIII^e siècle, fondé sur l'échange d'or, de sel, et d'esclaves. Peu avant l'an 800, Al Phazari mentionne que le Ghana est le pays d'or. Autour de 980, Ibn Hawqal (géographe arabe) constate que « le roi du Ghana est le roi le plus riche de la terre [...] ». Au XI^e siècle, le Ghana est le plus puissant des Etats noirs, d'après El Bekri (les deux cités *in* Giri 1994 : 38). Sous les assauts du mouvement Almoravide, le Ghana commence à connaître des difficultés vers le milieu du XI^e siècle. Mais l'empire ne s'effondre que dans le dernier tiers du XI^e siècle avec la conquête en 1076 de la capitale Koumbi par les Almoravides. La chute de l'empire du Ghana ouvre la voie à l'émergence de plusieurs royaumes prétendant à l'hégémonie sur le Soudan occidental. Finalement, le royaume du Mali va s'imposer à partir du XIII^e siècle avec la victoire de Soundjata Keïta sur le roi du Sosso, Sumaworo Kanté. Après de multiples conquêtes, ce royaume devient un véritable empire et se développe sur la base des mêmes produits de commerce que l'empire du Ghana. L'empire du Mali, qui a atteint une grande extension territoriale, a donc eu comme fondateur Soundjata Keïta, qui est reconnu comme le principal héros national du Mali. Parmi ses successeurs, Mansa Moussa acquit une renommée mondiale en tant qu'interlocuteur de plusieurs souverains arabes. Il a favorisé l'introduction et le développement de la culture islamique au Mali.

A partir de 1360, l'Empire du Mali court à sa perte et l'Empire Songhai prend la relève à la fin du XIV^e siècle. Trois grands souverains ont marqué l'Empire Songhai : Sonni Ali Ber (1464-1492), Askia Mohammed 1^{er} (1492-1528) et Askia Daoud (1549-1583). Ravagé par des

luttres de succession, cet Etat militaire est affaibli et succombe finalement aux coups de boutoir des troupes marocaines en 1591. Cette date marque la fin de l'ère des grands empires. On notera, cependant, que les frontières du Mali contemporain ne correspondent pas aux limites territoriales des empires sus-cités, mais l'héritage de ces grands empires est volontiers assumé par les différentes communautés constitutives de ce vaste pays.

Une longue période d'anarchie suit la conquête marocaine. Celle-ci a, en effet, libéré de puissantes forces. A partir du début de XVIII^e siècle, cependant, on assiste peu à peu à une recomposition de l'espace politique avec l'apparition de plusieurs royaumes rivaux : le royaume bambara de Ségou, le royaume bambara de Kaarta, le royaume peul de Macina, le royaume de Kènédougou, le royaume de Wassoulou, etc. Parmi les royaumes figure donc le royaume bambara de Ségou, fondé par un jeune chasseur, Biton Koulibaly, vers 1710. Il réunit autour de lui d'autres jeunes pour faire la guerre et finit par s'installer comme chef d'un vaste territoire, un territoire qui sera élargi par ses successeurs : « Pendant près de deux siècles, il a réuni sous un seul commandement un territoire allant du Bouré guinéen jusqu'à Waigouya en Haute-Volta, et de Odienné et Tengueréla en Côte-d'Ivoire, jusqu'à Tombouctou » (Kesteloot 1993 : 3). En 1862, cet empire fut obligé de céder à un Toucouleur puissant venant de l'ouest : El Hadj Oumar. L'Epopée bambara de Ségou est encore vivante de nos jours, et, à l'instar de l'épopée de Soundjata, toujours chantée par les griots¹. Malgré les tentatives d'unification des royaumes, la région était trop faible pour résister à la conquête européenne. Avant la fin du XIX^e siècle, la majorité du Sahel fut sous le contrôle des troupes coloniales. En 1900, Bamako devient la capitale du Soudan français, mais ce n'est qu'en 1947 que sont fixées les frontières actuelles du Mali.

Après moins d'un siècle de colonisation, période qui a eu une grande influence sur tout le continent, le Mali obtient son indépendance le 22 septembre 1960. Modibo Keita, le premier Président de la République du Mali, se livre aussitôt aux réformes pour rompre avec le régime colonial ; il va prendre une voie socialiste et nationaliste.

Après sept ans d'un monolithisme politique et économique conduisant à un certain échec, le régime de Modibo Keita est renversé par le coup d'Etat militaire du 19 novembre 1968. Ce coup d'Etat mène au pouvoir un groupe de 14 jeunes officiers connu sous le nom du Comité

¹ Elles sont couchées par écrit, entre autres, par les chercheurs suivants : Youssouf Cissé et Amadou Hampâté Bâ (Mali), Djibril Tamsir Niane (Guinée), Lilyan Kesteloot (Belgique), Gérard Dumestre (France).

Militaire de Libération Nationale (le CMLN). La constitution du 22 septembre est suspendue, le CMLN gère le pays par ordonnance en s'appuyant sur un gouvernement dit provisoire dans un premier temps, mais qui perdra finalement ce qualificatif au fil des remaniements ministériels. Le Mali n'est doté d'une nouvelle constitution qu'après le référendum du 2 juin 1974. Cette constitution instaure un parti unique, l'UDPM (l'Union Démocratique du Peuple Malien) dont le secrétaire général est seul apte à briguer la magistrature suprême ; c'est-à-dire qu'il met en place un régime fondé sur le déni des libertés publiques et individuelles, comme la liberté d'expression, la liberté d'association, la liberté de presse, etc. Le pouvoir se concentre peu à peu entre les mains du général Moussa Traoré, surtout après l'élimination de la plupart de ses pairs (à partir de 1978). 23 ans durant, le CMLN, puis le régime du parti unique, installent un système politique autoritaire qui ne va pas manquer de susciter, sous des formes variées, des tentatives de révolte : coup d'Etat militaire, grèves scolaires, grèves syndicales, luttes clandestines, etc.

En ce qui concerne l'école justement, le régime s'est montré incapable d'en gérer la crise et les mouvements scolaires se sont rigidifiés et organisés. Les grèves scolaires en 1979, qui ont duré jusqu'en juin 1980, ont été réprimées brutalement et « prirent fin avec la fermeture des écoles et l'assassinat du général de l'UNEEM, Abdoul Karim Camara, dit Cabral² (17 mars 1980) » (Diakité 2000 : 7). Cette année-là, une année blanche pour la plupart des élèves du Mali, n'a pas été la dernière de son genre. « Depuis l'accession des militaires au pouvoir en 1968, la jeunesse estudiantine et scolaire a constitué la force la plus combative » (Diarrah 1990 : 55).

Des mouvements similaires, issus du peuple, de l'opposition politique et des forces armées, vont renverser le régime de Moussa Traoré en 1991. L'insurrection populaire de 1991 met donc fin à un régime autoritaire et sera suivie d'une période de transition de 14 mois dirigée par Amadou Toumani Touré, président du CTSP (Comité de Transition pour le Salut du Peuple). A l'issue des élections générales organisées par le pouvoir de transition, de nouvelles institutions ont été mises en place avec l'installation, le 8 juin 1992, de Alpha Oumar Konaré comme premier président de la troisième république du Mali.

² Devenu héros national, il a donné son nom au lycée de Ségou où nous avons fait notre enquête.

Une nouvelle ère commence pour le Mali indépendant. Cette ère est caractérisée par l'instauration du multipartisme intégral, le renouvellement régulier des institutions par la voie électorale, le respect des libertés publiques et individuelles. Bien que connaissant des problèmes dûs à la transition vers une société démocratique, « le Mali apparaît comme faisant partie des démocraties émergentes en Afrique » (Diakité 2002). Arrivé au terme de son deuxième mandat, Alpha Oumar Konaré laisse sa place comme président de la république à son successeur, élu de façon démocratique à l'issue des élections présidentielles (des 28 avril et 12 mai) et législatives (des 14 et 28 juillet) de 2002. Malgré quelques problèmes d'organisation des élections dans cette démocratie émergente, celles-ci se sont déroulées en bonne et due forme, et se sont terminées par la prise de fonction du nouveau président, Amadou Toumani Touré, qui revient au pouvoir après dix ans d'absence.

En ce qui concerne l'école, nous pouvons constater que la troisième République n'a pas, elle non plus, su en résoudre les problèmes. L'année 1991, année qui a vu l'amorce d'un régime démocratique, sert en effet de point de référence : d'après ce qui a été écrit sur la crise scolaire au Mali et d'après les interviewés de notre corpus, elle correspond au début d'une véritable dégradation du niveau linguistique et académique des élèves. Les années blanches et les grèves scolaires ont continué à hanter l'école dans cette période. L'année scolaire 2001-2002, période pendant laquelle nous avons effectué notre étude sur le terrain, fait exception parce qu'il n'y a pas eu de grèves, exception soulignée par les interviewés. Cette étude n'étant pas une étude diachronique, mais une étude synchronique, nous ne serons pas en mesure de vérifier l'hypothèse de la dégradation des niveaux linguistique et académique. Diakité (2000) écrit cependant que depuis 1990, on n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, « au point que certains pensent que le gouvernement est passé maître dans l'art de *sauver l'année*, tout en se montrant incapable de *sauver l'école*, c'est-à-dire de trouver une solution durable à la crise qui la secoue depuis une décennie » (Diakité 2000 : 6). Les raisons en sont multiples ; elles sont d'ordre économique, social et culturel. Une des plus importantes raisons est sans doute l'inadaptation de l'école à la réalité malienne, malgré les objectifs des autorités. Elle ne répond pas aux besoins de la société, qu'ils soient culturels ou économiques, ce qui donne lieu à des soulèvements continus. Le président sortant, Alpha Oumar Konaré, a reconnu publiquement que l'école avait été le grand échec de ses deux mandats. Prenant sa fonction, le nouveau président de la république, Amadou Toumani Touré, a affirmé que la question de l'école serait sa principale préoccupation (Diakité 2002).

1.3. La situation sociolinguistique

A l'indépendance en 1960, le Mali a choisi de garder l'ancienne langue coloniale, le français, comme langue officielle, estimant que choisir comme langue officielle une langue africaine parmi la vingtaine de langues existant sur le territoire malien, donnerait lieu à des conflits interethniques. Vrai ou faux, on assiste, en quelque sorte, à une politique linguistique par défaut (Maïga 2000). Le français reste, en effet, la langue officielle en même temps que les langues nationales vivent et évoluent.

1.3.1 Le français et les langues nationales

La carte linguistique du Mali actuel peut ainsi, dans une certaine mesure, être découpée d'après la répartition géographique des langues des groupes ethniques autochtones. Mais la mobilité géographique des divers groupes a amené le contact interethnique. Ce contact a eu, avec l'introduction du français plus tard (rappelons que l'implantation du français est relativement récente, la colonisation a débuté dans les années 1880), pour conséquence le plurilinguisme de la majorité des Maliens. Les langues parlées varient toutefois selon les régions. S'il y a plurilinguisme, il ne comprend donc pas partout les mêmes langues. Le français, à cause de son statut de langue officiel, est parlé dans toutes les régions, au moins dans les administrations locales. Les francophones du Mali (qui ne sont pas des locuteurs natifs) ne constituent, cependant, au maximum, que 10 % de la population (Skattum 1997). Chaudenson confirme qu'une petite minorité seulement de la population parle le français et rappelle que même si « l'accroissement des pourcentages de scolarisation est souvent mis en avant pour justifier une augmentation du nombre des francophones [...] ces chiffres sont relativement trompeurs » (Chaudenson 2000 : 9).

Le français sert certes de langue véhiculaire entre groupes linguistiques différents, mais une autre langue, une langue nationale³, est plus couramment employée comme langue véhiculaire et progresse en tant que telle : le bambara. Le statut du bambara est intéressant et il distingue le Mali de beaucoup d'autres pays d'Afrique de l'Ouest. En tant que langue nationale, il ne jouit pas de privilèges par rapport aux autres langues nationales (treize langues en tout), mais en réalité, c'est la langue véhiculaire sur une très grande partie du territoire.

³ Terme employé en Afrique francophone pour désigner une langue du terroir qui est reconnue comme telle sans avoir le statut de langue officielle.

Langue majoritaire, le bambara est « parlé[e] par environ 40 % de la population comme langue première » (Skattum 1998 : 35). Ceci lui donne une place particulière : langue majoritaire, dominée par rapport au français, mais dominante par rapport aux autres langues africaines du Mali. Or, la « reconnaissance comme « langue nationale » apparaît souvent comme une forme de concession, sans grande portée, aux affirmations nationalistes ou identitaires qui pourraient conduire à contester le statut de langue officielle accordé au français » (Chaudenson 2000 : 8). Nous n'entrerons pas dans cette discussion, mais nous nous référons à « la politique linguistique par défaut » de Maïga (2000). Nous trouvons que ces deux avis donnent des indications intéressantes sur la situation sociolinguistique du Mali concernant la relation langue officielle / langues nationales.

Nous venons de décrire la situation sociolinguistique nationale du Mali. Maintenant, il s'agit de passer en revue la situation sociolinguistique de la région où nous avons effectué l'étude sur le terrain. Ségou, selon les Maliens eux-mêmes, est la région du bambara pur, originel, le « vrai bambara ». Dans cette région, on trouve des personnes monolingues dans cette langue. Les personnes de langue première autre que le bambara ont acquis le bambara et / ou le français, ainsi c'est presque uniquement le bambara qui est parlé au marché, dans les rues, dans les magasins, sauf avec les étrangers *toubabou* (blancs). Le personnel du café Internet que nous avons fréquenté pendant notre séjour parlait le bambara, même lorsqu'ils discutaient d'Internet. Il semble que le français ne joue qu'un rôle secondaire dans la vie quotidienne de Ségou, ce qui s'est manifesté lorsque nous avons demandé aux enseignants quel était le besoin d'apprendre et de maîtriser le français dans la société malienne. La plupart d'entre eux rappelaient le statut de langue officielle du français pour légitimer la nécessité d'apprendre cette langue. Ils invoquaient également des raisons professionnelles, telles qu'une carrière dans l'administration nationale. La communication avec l'étranger était aussi un argument prépondérant. Confrontés aux réalités linguistiques quotidiennes de Ségou, la plupart des enseignants admettaient, cependant, que le français paraissait superflu. Au lycée Cabral, c'est le bambara qui est parlé dans la cour pendant les récréations. En dehors de la classe, beaucoup d'élèves s'adressent aux enseignants en bambara et les enseignants parlent le bambara entre eux. Il est vrai que, comme nous avons pu le constater pendant les trois semaines d'observation en classe, le français est incontestablement la langue d'enseignement. Dans la salle de classe, il y a très peu de communication en bambara entre enseignants et élèves. Si l'enseignant s'exprime en bambara, c'est souvent pour donner un exemple sous forme de proverbes, pour faire allusion au monde référentiel des élèves, pour qu'ils comprennent

mieux, ou tout simplement pour plaisanter. Une impression s'est glissée dans notre tête au fur et à mesure de la progression des observations : nous avons affaire, en quelque sorte, à deux mondes, deux univers : un univers bambara, l'univers réel, référentiel, extérieur à la salle de classe, univers de discussions, de palabres et de plaisanteries, et un univers français à l'intérieur de la salle de classe, le monde scolaire où fourmillent les références à l'Hexagone. La tradition orale appartient à l'univers bambara : il existe peu de renseignements écrits en bambara, mais on l'écoute à la radio et à la télé ; nous y reviendrons dans le chapitre suivant. D'un autre côté, la tradition écrite appartient à l'univers français avec la littérature négro-africaine, mais surtout avec la littérature française, où l'orthographe et l'expression écrite sont aussi importantes que l'expression orale.

1.3.2. L'oralité

Une des premières constatations faites par bon nombre de chercheurs travaillant sur les questions d'éducation en Afrique est celle du caractère oral des échanges sociaux. Même si la plupart des communautés dans le monde pratiquent une combinaison de l'oral et de l'écrit, au Mali, il faut tenir compte de la prééminence de l'oral. La communication se fait en effet le plus souvent de façon orale. L'écrit est plus ou moins absent de la société (les noms des rues et les plans de la ville sont rares, les horaires des programmes / émissions à la télévision et à la radio, les annonces des concerts et des films, des décès se font à la radio). Dans l'année universitaire 1998/99, le taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 1,91 % seulement⁴ (Institut de Statistique de l'UNESCO). Plusieurs facteurs défavorisent l'accès à l'écrit, ce qui a pour effet de ne pas donner le goût de la lecture aux jeunes : l'absence d'une tradition écrite (il existe peu de livres même dans les familles instruites), l'histoire du Mali est encore aujourd'hui connue surtout sous sa forme orale, les épopées, chantées par les griots⁵, la vie collective, le manque d'espace pour lire en solitude, le manque d'électricité, l'incongruité linguistique (« linguistic mismatch ») entre la langue de la famille et de la communauté et celle de l'école, et les problèmes des nouveaux diplômés à trouver du travail.

⁴ L'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur, indépendamment de l'âge des inscrits, exprimé en pourcentage de la population appartenant au groupe d'âge qui correspond aux cinq années suivant la fin du cycle secondaire (Institut de Statistique de l'UNESCO).

⁵ Il est vrai que l'arabe écrit existe au Mali depuis un millénaire, mais il a été réservé à une petite minorité et a servi avant tout dans le domaine religieux. L'écrit laïque est venu avec les Français et leur école (cf. le chapitre 4).

Pour bien maîtriser la langue écrite, il faut y être habitué. Les formes linguistiques de la production orale et de la production écrite sont normalement très différentes : « [...] l'influence des prescriptions grammaticales est clairement plus grande dans le langage écrit construit plus soigneusement » (Huddleston *in* Goody 1994 : 272). La langue écrite est plus rigoureuse, plus codée et demande plus d'attention à la correction des formes que la langue parlée. Les deux modes d'expression, orale et écrite, diffèrent donc à plusieurs égards : les formes, les codes, les normes, etc. Les normes grammaticales de l'écrit peuvent causer des problèmes même pour ceux qui ont grandi avec les livres et l'écriture, *a fortiori* pour ceux qui n'ont pas eu cet avantage.

Vageot (cité *in* Lafage 1985 : 102), écrit ceci sur l'articulation du discours français : « Il convient de rappeler que l'intervention du langage oral dans la vie publique française a pris depuis un demi-siècle, une importance considérable. Le téléphone remplace les lettres et exige une communication claire, par conséquent fragmentée en énoncés courts, liés entre eux par des procédés très perceptibles. La radio et la télévision ont accru si possible la domination de l'oral sur l'écrit en matière de communication. Les longues phrases bien balancées aux nombreuses subordonnées ne sont plus de mise ». D'après Lafage (*ibid*), « cette articulation tend à se répandre dans la langue écrite. » Si cela est vrai pour le français de la métropole (sans avoir fait des recherches là-dessus), il nous semble d'autant plus valable pour la société malienne, où les médias audiovisuels viennent s'ajouter aux traditions orales.

Bon nombre des enseignants nous ont expliqué qu'un des problèmes des élèves est qu'ils écrivent comme ils parlent, c'est-à-dire que le facteur de l'oralité joue un rôle prépondérant. L'oralité constitue en effet une hypothèse d'explication extralinguistique importante dans l'analyse des données. Nous nous attendons à ce qu'une bonne partie des fautes trouvent leur origine dans l'oralité.

Ayant tracé le cadre historique, social et sociolinguistique du Mali, nous allons maintenant passer à l'élément de la société qui fait l'objet de notre étude : l'école.

2. Le système scolaire

Comme nous l'avons vu, l'école est une institution importée de la France. Après l'indépendance, les autorités ont voulu la transformer en une institution proprement malienne sans vraiment y arriver, ce qui est dû aux divers problèmes sociaux et économiques, et peut expliquer la situation actuelle de l'école au Mali. Les aperçus historique et contemporain sur l'école aident à comprendre la situation du lycée et des lycéens aujourd'hui.

2.1. Aperçu historique

La colonisation française a mis en place l'école en Afrique et au Mali à partir des années 1880. Par conséquent, elle est à la fois une institution récente et exogène. Initialement, l'école fut introduite pour répondre à des besoins français : des autochtones, initiés aux coutumes et règles occidentales, pouvaient servir d'intermédiaires entre l'administration française et le peuple colonisé. L'éducation était réservée à une élite de fils de chefs (en principe ; en pratique, ces derniers s'opposaient à la scolarisation fournie par les Blancs et n'envoyaient souvent que les fils d'esclaves à l'école coloniale). Au fur et à mesure que les colonisateurs imposaient leur système administratif aux colonisés, ils leur ont aussi imposé la nécessité de s'instruire, de se scolariser, conformément aux normes européennes, c'est-à-dire que « l'école dite française est devenue le type d'école dominant » (Diakité 2000 : 6). Malgré ce constat critique, il faut bien rappeler que la scolarisation, répondant à une demande de progrès que représentaient les Européens, a finalement été l'outil qui a permis aux Maliens pourvus de diplômes et les utilisant, d'obtenir l'autonomie de leur pays en 1960.

Depuis 1960, le système éducatif du Mali a vu de nombreuses réformes pour répondre aux besoins changeants de l'Etat. En 1962, une première réforme du système éducatif a vu le jour pour « rompre avec les valeurs éducatives coloniales non adaptées aux réalités économiques et aux aspirations des nouveaux dirigeants » et afin de « développer une scolarisation adaptée à un contexte national » (Diarra 1997 : 20). L'école coloniale, sélective, était rejetée au profit d'« un enseignement de masse et de qualité ». Après une période de scolarisation accélérée, « l'institution est freinée dans son expansion » (Gérard 1997 : 13) à cause d'une évolution

économique, industrielle et administrative ralentie. Lors des conférences diverses sur la question de l'école de 1989 à 1991, les responsables maliens ont avoué l'échec des réformes.

Après la chute du dictateur Mousssa Traoré en 1991 et avec la transition vers un régime plus démocratique (cf. 1.2.), on s'attendrait peut-être à une amélioration des conditions scolaires, mais en 2000, Drissa Diakité écrit que :

Durant ces dix ans, on a constaté une dégradation continue de la qualité de l'école qui se reflète en premier lieu dans « l'exode scolaire » vers les pays voisins (Burkina Faso, Sénégal, Côte d'Ivoire) et lointains aussi (France, USA, Allemagne, Belgique...), puis dans les résultats du baccalauréat en 1988-1989 et 1999-2000 : 68,7 % en 1988-89, 39,7 % en 1996-97 et 26 % en 1999-2000 (Rép. du Mali, MEB 1999b) et enfin dans les difficultés croissantes d'accéder à un premier emploi des jeunes diplômés.

En effet, les produits de l'école ne répondent plus aux besoins de la société. L'école est plus perçue comme un lieu de déperdition que de socialisation (Diakité 2000 : 23).

Dumestre (1997) et Gérard (1993) mettent en doute que l'ambition d'une éducation de masse et de qualité soit réalisable. La situation financière du pays ne permettant pas les deux à la fois, ils trouvent qu'il faudrait privilégier une éducation non de masse, mais de qualité pour assurer le développement du pays.

L'école malienne est aujourd'hui une institution ayant de gros problèmes intérieurs et extérieurs. Parmi les chercheurs qui s'occupent de la question scolaire du Mali et les gens avec qui nous avons eu l'occasion de discuter pendant notre séjour au pays, la plupart déplorent la situation où se trouve l'école malienne : faible taux de scolarisation, niveau insatisfaisant des élèves aussi bien au niveau académique qu'au niveau linguistique, redoublements, abandons, gestion malheureuse, déficits de personnel et de matériel, et la liste n'est pas exhaustive. Nous n'allons pas nous plonger dans cette discussion, les problèmes sont longuement développés ailleurs (Gérard 1997, Dumestre 1997, 2000a, Tréfaut 1999, Diakité 2000); nous signalons simplement l'atmosphère critique qui semble entourer l'école. C'est dans ce cadre que nous tenterons d'évaluer les compétences en français des élèves du lycée Cabral.

2.2. Le système scolaire aujourd'hui

Au niveau fondamental comme au niveau du secondaire, il existe des établissements publics et des établissements privés. Nous parlerons ici de l'école publique, laissant de côté les options privées et confessionnelles (au niveau fondamental : les médersas, les écoles coraniques et les écoles catholiques). L'école publique malienne est en principe, à l'instar du système scolaire français dont elle est issue, laïque, gratuite et obligatoire. Dans la réalité pourtant, elle n'est pas obligatoire, vu le faible taux de scolarisation, ni gratuite, vu les contributions des parents en matériel scolaire.

L'école est organisée en deux blocs : l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Selon la loi d'orientation sur l'éducation (cf. République du Mali, loi n° 99-046 / du 28 déc. 1999, basée sur le Programme Décennal de Développement de l'Education, le PRODEC)⁶, l'enseignement fondamental forme un bloc unique de neuf ans sanctionné par le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF). L'ancien système divisait l'enseignement fondamental en deux cycles, ce qui était toujours le cas en janvier 2002. Le premier cycle comprend les six premières années (sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental), le deuxième cycle (sanctionné par le DEF) va de la septième année à la neuvième année. Le DEF débouche éventuellement sur l'enseignement secondaire.

Il existe deux types de programmes à l'école fondamentale aujourd'hui : l'école dite classique et l'école de la pédagogie convergente. Il y a des différences en ce qui concerne la pédagogie et il y a des différences en ce qui concerne la langue d'enseignement. Les écoles de la pédagogie convergente utilisent les langues nationales concomitamment avec le français pendant les six premières années de la scolarisation. Au niveau national, le nombre d'écoles pratiquant la pédagogie convergente compte 720 des 2896 écoles fondamentales publiques, soit 25 % des écoles dites classiques⁷, c'est donc toujours l'école classique implantée par les Français qui domine le paysage scolaire du Mali. L'école classique se sert du français comme médium d'enseignement dès la première année sans égard au manque de connaissances préalables des élèves dans cette langue. En effet, la plupart des élèves entrant en première

⁶ Désormais, c'est à cette loi que nous nous référons quand nous parlons du PRODEC.

⁷ Communication personnelle de Mamadou Lamine Haïdara, Inspecteur en chef du Ministère du Développement Social, de la Solidarité et des Personnes Agées, 2003. Source : République du Mali, 2001-2002, Ministère de l'Education, Cellule de planification et de statistique.

année n'ont aucune connaissance en français. (Pour en savoir plus sur la pédagogie convergente, voir Diarra 1997, Skattum 1997 et Opheim 1999.)

Au niveau de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent choisir entre deux types d'enseignement : l'enseignement technique et professionnel, et l'enseignement secondaire général : le lycée. Les deux filières sont sanctionnées par le baccalauréat, qui donne accès aux études supérieures. Après avoir passé le DEF, les élèves qui veulent aller au lycée entrent en dixième année dans l'une des deux séries « la Dixième Lettres » ou « la Dixième Sciences ». Dès la onzième année, les élèves sont invités à se spécialiser et les séries Lettres et Sciences se divisent en quatre séries: la série SH (Sciences Humaines) où la philosophie est la matière principale, la série SB (Sciences Biologiques) où la biologie est la matière principale, la série SE (Sciences Exactes) où les mathématiques et la physique sont les matières principales et finalement la série LL (Langues et Littérature) où le « français » est la matière principale. Cette organisation continue en terminale, la douzième année, où on a les séries SHT (Sciences Humaines Terminale), SBT, SET et LLT.

Le programme d'enseignement au lycée est fixé par l'Inspection de l'enseignement secondaire général, qui se trouve au sein de la Direction nationale de l'enseignement secondaire à Bamako. Ce programme indique les objectifs de l'enseignement et décrit les voies à suivre pour obtenir ces objectifs. Il y figure des objectifs très généraux sur les savoirs culturels et humains. En ce qui concerne la série LL, le programme indique des objectifs précis sur le nombre d'œuvres littéraires à étudier et leur répartition par époque et par provenance géographique.

En ce qui concerne la langue d'enseignement, il ressort clairement du programme (pour la dixième année) qu'il s'agit du français. Les enseignants doivent veiller à ce que les élèves apprennent « à s'exprimer correctement et aisément aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ».

En 12^e Langues et Littérature, le français n'est plus étudié en tant que langue. Le professeur doit cependant veiller non seulement à préserver l'acquis des élèves dans la maîtrise de l'expression écrite et orale, mais aussi à renforcer autant que possible leur compétence à s'exprimer avec correction, élégance, clarté et précision (République du Mali 1992-93, *Programme de français de l'enseignement secondaire général technique et professionnel, 10^{ème} – 12^{ème}, toutes séries*).

Le français est donc incontestablement le médium d'enseignement qu'il faut constamment pratiquer et perfectionner.

Notre travail consistera à vérifier le niveau réel des lycéens du lycée Cabral. Le niveau est faible, selon les enseignants interviewés, et continue à baisser, si on se réfère à Diakité 2000 et à d'autres chercheurs commentant les grèves incessantes. En effet, les enseignants n'arrivent souvent pas à terminer le programme à cause des « mouvements » des élèves. La fréquence de ces mouvements a fait que l'enseignement secondaire ne constitue que trois mois par an en moyenne, donc neuf mois de scolarisation en tout (d'après les entretiens). Ces faits rendent légitime le doute que l'on peut avoir au sujet du niveau des lycéens par rapport aux objectifs fixés par le programme. Les compétences des élèves sont naturellement proportionnelles aux heures de cours suivies. Quand le programme est inachevé, les enseignants sont obligés d'improviser pour préparer les élèves au baccalauréat.

Dans les années calmes comme 2001-2002, où le programme est épuisé, nous voudrions quand même mettre en doute la correspondance entre la réalité et les objectifs du programme, sachant que le matériel scolaire fait gravement défaut. Ainsi, les cours de littérature se limitent souvent à la lecture à haute voix de quelques parties de l'œuvre littéraire et à la dictée. Au lieu d'analyser le contenu et les thèmes de l'œuvre entière, d'acquérir le vocabulaire pertinent et de pratiquer le français, les cours ne fournissent ainsi qu'une connaissance limitée de l'œuvre sauf si les élèves font un grand effort pour se la procurer et la lire. Pendant notre séjour, par exemple, une des classes d'observation était en train d'étudier le roman *Batouala* de René Maran. Il n'en existait qu'un seul exemplaire pour le lycée entier et les élèves étaient donc obligés de le lire l'un après l'autre.

En ce qui concerne la pratique du français, une partie considérable de chaque cours, toutes matières confondues, consistait en des dictées (toujours à cause du manque du matériel), des dictées qui n'étaient pas corrigées et qui ne donnaient aucune place à la pratique orale de la langue d'enseignement. Selon les enseignants, c'est un grand problème que les élèves ne parlent le français qu'en classe où le temps pour faire parler tous les élèves est limité et où le programme impose un certain degré de cours magistraux. Un enseignant en SET dit que la pratique orale se limite à ce que les élèves répondent aux questions et qu'ils posent des questions quand ils ne comprennent pas. Un autre en SBT dit qu'il interroge deux ou trois élèves durant chaque cours. Un dernier enseignant en LLT nous a avoué qu'il faisait souvent

des digressions, des discussions sur n'importe quel sujet afin de faire pratiquer le français aux élèves. Nous avons ainsi assisté à un conflit entre les différents objectifs du programme, à savoir l'objectif sur les compétences académiques et l'objectif sur les compétences en français. Un enseignant affirme qu'« on est coincé par le programme, qui dit à tel moment, il faut être à tel niveau [académique]. Donc si on s'apprête à la pratique de la langue, on sera en retard ».

Malgré le faible taux brut de scolarisation⁸ au lycée par rapport à l'école fondamentale, 15,03 % (Institut de Statistique de l'UNESCOb), il y a là aussi un manque de matériel et de personnel. Il y a trop d'élèves par classe, il n'y a pas assez de salles de classe pour le nombre de classes, les salles sont mal équipées. Le lycée Cabral, par exemple, manque de cartes du monde pour les cours de géographie et la bibliothèque n'a pas les livres étudiés en cours, comme nous l'avons vu. A cause de la réforme de décentralisation en cours, dont l'un des objectifs est sans doute pour l'Etat de se débarrasser de la charge financière de l'enseignement fondamental et secondaire en la transférant aux régions, il y a un besoin croissant de personnel enseignant dans les nombreux établissements d'enseignement secondaire en construction. Actuellement, il ne sort pas suffisamment d'enseignants de l'ENSup (l'Ecole Normale Supérieure) par rapport aux besoins des établissements. Les enseignants en fonction dans les établissements publics sont par conséquent très chargés, d'autant plus qu'ils dispensent souvent des cours particuliers supplémentaires aux élèves et aussi dans les établissements privés.

Le PRODEC se fixe comme objectif de « porter le taux brut de scolarisation au niveau de l'enseignement fondamental à au moins 75 % » (République du Mali 1999). Malgré l'objectif d'une scolarisation de masse et de qualité préconisée par les autorités, le terme de « masse » est donc relatif, et un taux d'accès à l'enseignement secondaire de 15,03 % témoigne d'une école peu accessible. Une question qui s'impose est de savoir de quelle classe sociale sont issus ces 15,03 %. Même si ce ne sont pas exclusivement les enfants issus des familles aisées qui fréquentent le lycée, un des inspecteurs de l'Inspection de l'Enseignement secondaire général affirme qu'« on voit une tendance à un enseignement sélectif en fonction du revenu des familles parce que l'Etat ferme progressivement le robinet ». Selon Gérard (1993)

⁸ Nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement (Institut de Statistique de l'UNESCOe).

également, ce sont les familles aisées qui peuvent se permettre d'envoyer leurs enfants à l'école, éventuellement à une école privée, payante, et qui peuvent, de surcroît, faire venir un enseignant à la maison le soir pour des cours supplémentaires. Et Antonioli écrit que « le problème de l'allocation des ressources éducatives au Mali, se double d'un problème sociologique dans la mesure où les enseignements secondaire et supérieur profitent essentiellement aux catégories sociales favorisées, faisant de l'école du Mali une « école des fils des cadres » » (Antonioli 1993 : 77).

Les lycéens, future élite potentielle du pays, ont la possibilité d'entrer à l'université ou dans les diverses écoles de formation supérieure publiques ou privées. Comme nous venons de le voir, le taux brut d'admission dans l'enseignement secondaire était de 15,03 % pour l'année scolaire 1998/99 (Institut de Statistique de l'UNESCOb). Pour la même année, le taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 1,91 % (Institut de Statistique de l'UNESCOc). Nous pouvons constater que plus la scolarisation avance, plus la déperdition est grande.

2.3. Le lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou



Le lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou, établi en 1972, se situe depuis 1974 dans le quartier Bougoufié de Ségou. Il est le plus grand établissement d'enseignement secondaire général de la région de Ségou. C'était d'abord le lycée régional de Ségou, mais a pris le nom du général de l'UNEEM, assassiné en 1980 (cf. 1.2.) à la suite des événements de 1991 (Lycée Cabral 2003). Il existe également un lycée privé dans la ville de Ségou, et un lycée à Markala.

2.3.1. Les acteurs

Le lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou avait pour l'année scolaire 2000-2001 un effectif de 3554 élèves et 110 enseignants (République du Mali, 2001, Académie de Ségou, *Rapport de fin d'année 2000-2001*), c'est-à-dire 32 élèves par enseignant. Pour la même année scolaire, il y avait 650 renvoyés et abandons (confondus), 521 redoublants en terminale et 834 redoublants, soit 23,5 % des élèves, au total. Le *Rapport* estime que le lycée a besoin de 15 professeurs de plus, toutes spécialités confondues, et de neuf agents supplémentaires en personnel non enseignant (République du Mali, 2001, *Rapport de Fin d'année 2000-2001*).

2.3.2. Conditions matérielles

La porte du lycée Cabral a dû être belle juste après la construction, avec de belles couleurs et des fleurs grimpant sur la muraille. Maintenant, les fleurs contrastent avec la porte écaillée, représentative du reste du lycée où la peinture s'écaille à l'extérieur des bâtiments comme à l'intérieur. Les salles de classe sont en ciment, le sol aussi ; elles sont équipées de tables-bancs usées, il n'y a rien sur les murs excepté le tableau noir ; il y a la lumière électrique, mais la seule source de lumière utilisée est celle qui entre par les volets ouverts. Le lycée est équipé de 42 salles de classe (pour 53 classes), il possède deux laboratoires non équipés, six salles spécialisées, une bibliothèque, un bloc administratif, un magasin, une salle des professeurs et des latrines. Il y aurait besoin de six salles de classes supplémentaires, 200 tables-bancs, dix tableaux à chevalet et des cartes murales pour les cinq continents (République du Mali, 2001, *Rapport de Fin d'année 2000-2001*).

Nous avons pu constater le manque de salles de classes qui oblige les élèves à changer de salles fréquemment. Le problème des classes surchargées se fait sentir aussi, les effectifs des deux classes que nous avons suivies montant jusqu'à presque 40 élèves. Comparé au taux peu élevé de jeunes allant au lycée, l'insuffisance du nombre d'établissements est flagrante.

2.3.3. La bibliothèque

Nous basons ce chapitre sur la communication personnelle que nous avons eue avec Gaoussou Diarra, bibliothécaire responsable de la bibliothèque du lycée Cabral, en décembre 2001.

La bibliothèque du lycée Cabral est une des deux bibliothèques de la ville de Ségou, ouverte aux élèves et au personnel du lycée (enseignants et personnel administratif) ; elle est relativement bien équipée. La bibliothèque de Cabral a été créée en 1984, donc dix ans après l'établissement du lycée dans ces locaux actuels. En 1996, elle a été informatisée et aujourd'hui, grâce à la Coopération Française et le jumelage avec Angoulême en France, il y existe quatre ordinateurs et un ordinateur portable. Le 14 décembre 2001, deux ordinateurs sont arrivés de la Coopération Française. L'un des anciens ordinateurs allait alors être transféré à l'administration du lycée, qui n'était pas encore informatisée. La bibliothèque est donc bien équipée par rapport à l'équipement standard du pays. Malheureusement, le courant électrique n'est pas fiable : il est coupé régulièrement, ce qui est très gênant pour les personnes en train de travailler ou consulter Internet. En effet, un des ordinateurs est doté d'Internet, un atout pour le lycée, sauf le fait que l'accès y est très limité : 15 heures par mois, pour tout le lycée, c'est-à-dire élèves et personnel. Un deuxième ordinateur sert à enregistrer et à emprunter les documents pour le personnel de la bibliothèque. Un troisième donne accès au Bcdi (centre de documentation et d'information de la bibliothèque) pour les élèves cherchant à se renseigner ou emprunter des livres. Les ordinateurs disponibles pour les élèves servent aussi comme outils d'entraînement.

Pendant notre séjour, nous nous sommes naturellement installée à la bibliothèque, qui nous semblait très fréquentée : des élèves étaient toujours en train de lire, de consulter les ordinateurs, ou de jouer au scrabble sous les arbres dehors. Pourtant, les enseignants et le personnel de la bibliothèque étaient tous d'accord sur le fait que les élèves n'y venaient pas assez souvent. Selon le bibliothécaire, la majorité des élèves ne maîtrise pas le logiciel Bcdi et dépend par conséquent du personnel pour trouver un livre ou un document précis. Le peu de prêts effectués leur donne raison.

Il existe 3537 documents (livres, journaux, etc.) dans la bibliothèque : 2667 livres, 723 périodiques et 136 vidéos. La bibliothèque avait (au 11/12/01) 1865 emprunteurs, c'est-à-dire des emprunteurs potentiels ayant des cartes d'emprunt. Les prêts effectifs ne dépassaient

pourtant pas 612 du début de trimestre (le 1^{er} octobre) jusqu'au jour de l'enquête (le 11 décembre). Vu l'effectif du lycée (3554), la bibliothèque est effectivement peu utilisée. En principe, tous les élèves devraient avoir une carte d'emprunt, mais comme l'administration n'était pas encore informatisée, l'initiative revenait à l'élève de se rendre à la bibliothèque pour s'inscrire. Quand l'administration sera informatisée, on veut faire en sorte que les élèves obtiennent la carte d'emprunt à l'inscription.

L'autre bibliothèque de la ville de Ségou est publique, ouverte à toute la population de Ségou. Elle n'est pas aussi bien équipée que la bibliothèque du lycée, n'ayant que près de 3000 documents et étant en voie d'informatisation.

Nous venons de présenter le système scolaire en général, et nous avons présenté plus particulièrement le lycée où nous avons fait notre étude. Nous présenterons maintenant le cadre théorique sur lequel repose l'analyse du corpus de cette étude de cas, le lycée Cabral.

3. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord les domaines de la sociolinguistique qui concernent notre travail : le contact des langues, les concepts de bilinguisme et de diglossie, et la dichotomie « status » / « corpus ». Ensuite, nous présenterons les domaines relevant de la linguistique appliquée dont nous nous servirons pour analyser des fautes et pour les expliquer : le français langue étrangère (FLE) / le français langue seconde, l'interférence et l'interlangue. Puis, nous présenterons la théorie qui nous a le plus inspirée et qui a servi à organiser notre analyse : l'hypothèse sur les aires de variabilité de la langue française (Chaudenson 1993). Dans ce travail, Robert Chaudenson distingue trois types de facteurs qui déterminent la variation au sein du français. Les facteurs extrasystémiques, qui relèvent de la sociolinguistique, seront présentés dans 3.1. Les facteurs intersystémiques concernent, selon Chaudenson, surtout l'interférence, mais nous y incluons aussi le FLE / le français langue seconde et l'interlangue. Enfin, les facteurs intrasystémiques concernent les faiblesses internes à la langue française pouvant conduire à des processus d'autorégulation. L'orthographe, qui, selon nous, fait partie des faiblesses internes au français, est traitée à part à cause de l'opposition primordiale entre l'écrit et l'oral dans l'analyse des fautes. Nous présenterons les facteurs inter- et intrasystémiques ensemble dans le chapitre 3.2., étant donné qu'ils concernent directement l'analyse des fautes.

3.1. La sociolinguistique (facteurs extrasystémiques)

Selon *Le Petit Robert* (1994), la sociolinguistique se définit comme la « partie de la linguistique qui traite des relations entre langage, culture et société », et le *Grand dictionnaire encyclopédique* de Larousse (1985) la définit comme la « partie de la linguistique qui étudie selon quelles constantes les facteurs sociaux déterminent des différences dans la langue et dans l'utilisation qu'en font les personnes qui la parlent ».

La sociolinguistique est, plus précisément, la langue étudiée dans sa relation avec la société, c'est-à-dire qui dit quoi, où, quand, comment, à qui et pourquoi ? (cf. Fishman 1965). Cela comprend entre autres le choix de la langue ou du code linguistique et aussi le niveau de langue, choix qui sont influencés par des facteurs sociaux : géographiques, temporels,

économiques, contextuels, et par des facteurs personnels : milieu social, niveau d'éducation, âge, sexe de l'individu. Ces facteurs jouent un rôle dans notre étude, qui porte sur la production langagière d'élèves vivant dans une société plurilingue. Car il existe un rapport étroit entre une langue donnée et la réalité des locuteurs de cette langue. La rencontre de deux langues et, le plus souvent, de deux cultures, entraîne « de multiples phénomènes à la fois linguistiques (contact de langues, mélange de langues, alternance codique, interférence, emprunt, etc.) et sociaux (rapports conflictuels, *diglossie*, guerre des langues, etc.) » (Canut 1996 : 20). Tous les phénomènes mentionnés se rencontrent quotidiennement sur notre lieu d'enquête et certains se reflètent dans les travaux des élèves.

3.1.1. Le contact des langues

Le contact des langues est un phénomène ancien et fréquent qu'on rencontre à l'intérieur des pays et entre ceux-ci. A l'intérieur d'un pays, les rapports sociaux entre les différents groupes linguistiques⁹ varient :

Pour que deux ou plusieurs langues survivent dans une société, il est nécessaire qu'elles remplissent des fonctions complémentaires – soit qu'elles sont utilisées par tous les locuteurs pour des fonctions et dans des domaines distincts, soit qu'elles sont utilisées par des locuteurs appartenant à des groupes ethnolinguistiques différents, soit qu'un groupe parle la langue dominante, l'autre groupe la langue dominée avec, entre les deux, des individus bilingues qui parlent la langue de l'un et de l'autre (Hamers et Blanc 1983 : 238).

Le contact des langues est également un phénomène qui apparaît au niveau individuel chez les personnes vivant dans un milieu bi- ou plurilingue et qui développent des compétences dans plusieurs langues. Les résultats divers du contact des langues, comme l'interférence, l'interlangue, etc., seront traités dans le paragraphe 3.2. ci-dessous.

Calvet (1999) souligne les conflits de pouvoir qu'entraîne le contact des langues et parle de la guerre des langues. Guerre ou non, comment gérer le plurilinguisme à l'intérieur d'un pays ? La politique linguistique d'un pays est constituée par « l'ensemble des choix conscients

⁹ Par groupe linguistique nous entendons un groupe dont les membres utilisent le même code ou la même variété linguistique. Ces groupes ne sont pas constants, une personne peut appartenir à plusieurs groupes linguistiques selon les facteurs sociaux et personnels.

effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (op. cit. : 155). La planification ou l'aménagement linguistique est la mise en oeuvre de la politique linguistique et aussi « une forme particulière de la planification économique et sociale » (Hamers et Blanc 1983 : 231). On voit donc les rapports étroits entre langue et société. La politique linguistique est souvent complexe et relève de facteurs extralinguistiques tels que des idéologies particulières ou des facteurs socioéconomiques.

Un premier indice de la politique linguistique d'un pays est le choix de la langue officielle¹⁰. Ce choix n'est jamais aléatoire mais reflète l'importance des forces de cette langue, qui est normalement celle du groupe dominant économiquement, politiquement et éventuellement démographiquement. L'Etat peut opérer avec une ou plusieurs langues officielles. On peut classer les pays dans les catégories suivantes : à langue dominante unique, à langue dominante majoritaire, à langue dominante minoritaire. Les pays scandinaves sont des exemples de la première catégorie (sauf la problématique des Lapons au nord, ce qui souligne la complexité des situations), l'Espagne est un exemple de la deuxième catégorie et les pays africains francophones de la dernière. Les pays africains francophones ont tous opté pour une langue officielle exogène, minoritaire et dominante, parfois en concomitance avec une langue africaine (la République centrafricaine) ou une autre langue européenne (le Cameroun). Le Mali a gardé le français comme seule langue officielle après l'indépendance (cf. ci-dessus 1.3.), probablement de peur de conflits interethniques, malgré l'existence d'une langue nationale majoritaire, le bambara. Dans les années 80, cependant, quatre des langues nationales ont été introduites dans le premier cycle de l'école fondamentale, surtout pour simplifier l'accès au français des élèves à travers leur première langue. Avec la réforme scolaire de 1994, d'autres langues sont admises aussi ; elles sont aujourd'hui au nombre de dix. Sur notre lieu d'enquête, la région de Ségou, bambarophone, il existe 338 écoles fondamentales dont 142 écoles pratiquant ce qu'on appelle la pédagogie convergente, soit 42 % des écoles publiques au total dans cette région¹¹ (République du Mali, 2001-2002,

¹⁰ Le statut de langue officielle confère à une langue des fonctions officielles comme langue judiciaire, administrative, langue d'instruction, des médias, etc., par opposition aux langues nationales (terme employé en Afrique francophone), qui sont reconnues officiellement, sans avoir de fonctions officielles.

¹¹ La région de Ségou est divisée en deux Académies d'enseignement : l'Académie de Ségou et l'Académie de San. L'Académie de Ségou compte 193 écoles fondamentales dont 94 pratiquent la PC. L'Académie de San compte 145 écoles fondamentales dont 48 pratiquent la pédagogie convergente.

Ministère de l'Education Nationale, Cellule de planification et de statistique, les statistiques pour l'année 2002-2003 ne sont pas encore disponibles¹²).

3.1.2. Bilinguisme et diglossie

Charles Ferguson a, en 1959, lancé le terme de diglossie auquel il donne un sens très précis. Il s'agit pour lui des fonctions attribuées à une variété linguistique « basse » et des fonctions attribuées à une variété « haute ». Les fonctions assumées par les deux variétés s'excluent mutuellement, la variété « haute » est employée dans le monde formel, officiel, tandis que la variété « basse » est réservée aux situations informelles, privées. En 1967, Joshua Fishman modifie la notion de diglossie telle que Ferguson l'avait définie et l'oppose au terme de bilinguisme (au sens de bi-et plurilinguisme). La diglossie désigne l'emploi complémentaire de plusieurs langues au sein d'une société tandis que le bilinguisme se situe au niveau individuel : c'est « la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues » (Calvet 1999 : 45). Calvet reprend ces idées et prend comme point de départ la notion de diglossie de Fishman en soulignant l'aspect conflictuel. Si la diglossie existe dans une société, c'est pour des raisons de rivalité entre les langues et plus précisément entre les groupes utilisant ces langues. Ensuite il développe la notion de diglossie pour la rendre pertinente par rapport aux pays antérieurement colonisés.

Il existe au Mali, dans l'optique de Fishman, diglossie avec bilinguisme. Bilinguisme parce que la plupart des Maliens parlent au moins deux langues. Diglossie parce que le bilinguisme dépasse le niveau individuel et concerne le pays entier. Il existe, de plus, au Mali, ce que Calvet appelle une diglossie enchâssée, « c'est-à-dire des diglossies imbriquées les unes dans les autres » (Calvet 1999 : 47) : s'il y a, dans un premier temps, diglossie entre le français et le bambara, il y a, en effet, dans un second temps, diglossie entre le bambara et les autres langues africaines (Calvet 1999 : 47). A son tour, une langue régionale dominée par le bambara peut être dominante par rapport à une langue locale et ainsi de suite.

¹² Communication personnelle de Mamadou Lamine Haïdara, Inspecteur en chef du Ministère du Développement Social, de la Solidarité et des Personnes Agées, 2003. Source : République du Mali, 2001-2002, Ministère de l'Education Nationale, Cellule de planification et de statistique.

3.1.3. Status / corpus

L'aménagement linguistique dans des pays plurilingues comme le Mali demande d'abord que la situation linguistique du pays soit déterminée. Robert Chaudenson (2000) utilise un outil graphique permettant de visualiser les rapports de force entre les langues d'un pays. Il se base sur la distinction classique de H. Kloss entre status et corpus, mais en modifiant le sens de ces deux notions. « J'ai donc proposé d'employer *status* dans un sens assez classique mais toutefois en y incluant, outre les éléments de statut, les fonctions et les représentations » (Chaudenson 2000 : 5). Quant au terme *corpus*, il prend un sens tout à fait différent par rapport à celui de Kloss. Chez Chaudenson, le corpus est la somme des pratiques, des compétences et des productions linguistiques dans la langue en question : « *corpus* concerne les pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions et consommations langagières » (op. cit. : 6). La représentation graphique de ces deux phénomènes permet de comparer les différentes situations linguistiques. On peut ainsi visualiser la relation entre le status et le corpus du français langue officielle dans un pays précis, ou comparer les situations linguistiques dans tous les pays francophones du monde. Dans l'optique de Chaudenson (2000), le Mali appartient au groupe de pays où le français a un corpus limité, mais un status élevé. Tester tous les éléments de l'analyse de Chaudenson serait en soi le sujet d'un mémoire et ce n'est pas le sujet de celui-ci.

En résumé, on peut dire que le Mali a une situation de diglossie avec bilinguisme où la langue haute a un corpus limité, mais jouit d'un status élevé. La langue nationale par excellence, le bambara, jouit d'un status élevé dans la logique des diglossies enchâssées, mais elle manque d'éléments importants pour être considérée sous l'angle du status, par exemple celui d'officialité. Elle a, par contre, un grand corpus (Skattum 1998).

3.2 L'analyse des fautes (facteurs inter- et intrasystémiques)

Dans cette partie, nous allons présenter les disciplines et les travaux dont nous nous servirons au cours de l'analyse des fautes. Cinq domaines théoriques nous semblent pertinents pour expliquer les fautes : trois qui relèvent de la linguistique appliquée : le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (Cuq 1991, Dabène 1994, Calvet et Moreau 1998), l'interlangue (Hamers et Blanc 1983, Brown 1987, Cormon 1992, Vogel 1995, Moreau 1997), et l'interférence (Hamers et Blanc 1983, Brown, 1987, Chaudenson 1993), un qui

relève de la sociolinguistique : les aires de variabilité de la langue française (Chaudenson 1993)¹³ et un qui concerne l'orthographe. Déterminer la cause des fautes n'est pas pour autant chose facile. Une faute peut provenir de plusieurs sources, ou elle peut nous tromper en nous donnant l'impression, superficiellement, d'être provoquée par un fait déterminé, alors qu'une analyse plus approfondie en révèle un autre, les évolutions linguistiques étant souvent très complexes. Ainsi, on peut se poser la question de savoir s'il s'agit d'une évolution « normale » dans l'apprentissage d'une langue étrangère (l'interlangue), d'un manque de compétences dû à l'enseignement, au contexte extra-scolaire ou aux aptitudes personnelles. Notons que ces explications ne s'excluent pas nécessairement mutuellement, elles peuvent aussi se compléter.

3.2.1. Le français langue étrangère / langue seconde

Nous basons ce chapitre surtout sur Cuq (1991), mais aussi sur Dabène (1994) et Calvet et Moreau (1998). Comme on l'a vu, on a, au Mali, une situation de diglossies enchâssées entre le français et le bambara d'un côté, et le bambara et les autres langues africaines du pays de l'autre. Le statut du français, langue exogène minoritaire, est clair au niveau national : c'est la langue officielle du Mali. Au niveau individuel, par contre, le statut du français n'est pas net. Comment qualifier le français du Mali ? Elle n'est la première langue de personne ; elle n'est donc pas ce qu'on appelle une langue maternelle. Les élèves qui, au début de leur scolarisation, rencontrent le français pour la première fois se trouvent en face d'une langue étrangère. En tant que langue officielle et langue d'instruction, on ne peut pas vraiment parler, cependant, d'une langue étrangère. Son statut lui donne, en effet, une place particulière, différente de celle qu'elle a dans les pays où elle est enseignée comme matière seulement. Pour distinguer ces deux cas, Jean-Pierre Cuq introduit le terme de français langue seconde, concept « ressortissant au domaine du français langue étrangère » (Cuq 1991 : 7) parce que « toute langue non *première* est une langue *étrangère* » (op. cit. : 99). Mais, précise-t-il : « Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes » (ibid.). Ces propriétés sont le statut et les fonctions de la langue. Ainsi, parce que le français est la langue officielle, et parce qu'elle a des fonctions liées à ce statut, entre autres comme langue d'instruction et comme la seule langue indispensable à la réussite sociale des gens, nous appelons le français du Mali une langue seconde.

¹³ L'interférence peut évidemment aussi avoir lieu en dehors de l'école et fait également partie de la sociolinguistique. Dans notre optique, cependant, c'est l'aspect didactique qui domine.

L'école est un lieu privilégié pour la planification linguistique. La langue d'enseignement en est le produit direct, et dans la majorité des cas, il s'agit de la variété « haute ». « La langue « haute » est ainsi envisagée comme une norme fortement idéalisée » (Dabène 1994 : 47) et « l'inconfort qu'entraîne une telle situation pour les enseignants au niveau de leur conduite pédagogique les amène bien souvent à des stratégies d'adaptation empirique » (op. cit. : 48). La transmission du savoir à travers une langue plus ou moins étrangère aux élèves pose, en effet, des problèmes de compréhension à la fois de la langue et de la matière et il se peut que les enseignants soient obligés de passer par la langue des élèves, surtout dans les petites classes. Même au lycée Cabral, plusieurs enseignants nous ont confirmé qu'ils étaient parfois obligés de donner des explications en bambara pour que les élèves comprennent.

Il existe différents types de programmes d'éducation bilingue¹⁴, mais, comme Skattum (1997) l'observe, ces programmes sont mal adaptés aux situations comme celle du Mali parce qu'ils excluent les facteurs d'oralité et d'exoglossie. C'est d'ailleurs un problème universel : « Le problème majeur dans le domaine de l'éducation, à l'heure actuelle, est qu'il n'existe aucune théorie applicable à des situations scolaires où apparaisse la confrontation de populations multilingues et hétérogènes » (Beatens Beardsmore 1990 *in* Dabène 1994 : 116). On fait ainsi face, en Afrique francophone, à une situation pédagogique difficile.

Quelle solution peut-on proposer ? D'après Mufwene, « un courant de pensée paraît prêt à légitimer l'indigénisation et l'africanisation du français en Afrique, et donc à accepter une des norme(s) locale(s) » (Mufwene 1998 *in* Calvet et Moreau 1998 : 52), mais quelle norme utiliser dans l'enseignement ? Selon Moussa Daff, il est temps de définir une norme pédagogique du français langue seconde tenant compte de « tous les paramètres psychosociolinguistiques qui interviennent dans l'acte de communication entre Africains francophones » (Daff 1998 *in* Calvet et Moreau 1998 : 98). Jusqu'à présent, une telle norme n'existe pas et c'est à ce problème que sont confrontés chaque jour les enseignants et les élèves.

A côté des problèmes quotidiens posés par ce manque de norme, une question plus fondamentale s'impose : celle de savoir comment se fait la compréhension métalinguistique et conceptuelle lorsque l'élève comprend mal la langue d'enseignement. James Cummins (*in*

¹⁴ La maintenance, l'immersion, la submersion, etc., cf. Skattum (1997).

Hamers et Blanc 1983) a élaboré une théorie qui explique pourquoi il semble que le bilinguisme (individuel) apporte dans certains cas un avantage cognitif (bilinguisme additif) pour l'élève, et constitue un handicap (bilinguisme soustractif) dans d'autres cas. Cette théorie se base sur deux hypothèses, à savoir l'interdépendance développementale entre la première langue et la deuxième langue, et celle des seuils minimaux de la compétence linguistique. Cummins opère ainsi avec deux seuils de compétence, un seuil inférieur et un seuil supérieur. « L'atteinte du premier seuil est nécessaire pour éviter un handicap intellectuel comme conséquence de la bilingualité ; si ce premier seuil n'est pas atteint, la compétence dans les deux langues en souffrira et une forme de semilinguisme en résultera » (Hamers et Blanc 1983 : 98). Si, par contre, le seuil supérieur est franchi, l'apprenant jouira d'un avantage cognitif dans les deux langues. L'hypothèse sur les seuils de compétence a été discutée et contestée et « Cummins lui-même reconnaît qu'il est impossible de définir ces seuils de manière absolue » (Skattum 1997 : 98). L'interdépendance développementale entre la première et la deuxième langue se discute pour les mêmes raisons que les seuils de compétence. Comment rendre le concept opératoire ? Les mécanismes psycholinguistiques ne sont pas encore connus à fond, mais les théories de Cummins constituent un pivot de réflexion sur l'enseignement bilingue, surtout comme il existe au Mali deux formes principales d'enseignement fondamental (cf. ci-dessus 2.2. sur le système scolaire). Quant à l'enseignement secondaire au Mali, il est unilingue en français, qui, lequel est, dans le meilleur des cas, une deuxième langue pour les élèves. Les théories sur l'apprentissage d'une langue seconde restent par conséquent pertinentes pour cette étude, même si c'est d'une façon sous-jacente.

3.2.2. L'interlangue

Dans le cadre des recherches sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le terme *interlangue* a été introduit par Selinker en 1972. Le terme *interlangue* signale qu'il s'agit d'une langue intermédiaire, c'est-à-dire un système linguistique instable et dynamique se situant entre une ou plusieurs langues déjà connues par l'apprenant et la langue cible : « Les apprenants, en agissant sur leur environnement, construisent ce qui pour eux constitue un système structuré de règles qui, temporairement, fournit de l'ordre au chaos linguistique auquel ils sont confrontés » (Brown 1987 : 168, c'est nous qui traduisons)¹⁵. Ce système est dynamique parce

¹⁵ « The learners, in acting upon their environment, construct what to them is a legitimate system of language in its own right – a structured set of rules which for the time being provide order to the linguistic chaos that confronts them. »

qu'il évolue vers le perfectionnement de la langue cible et instable parce que le progrès n'est pas constant et égal pour tous les éléments à maîtriser. L'interlangue est en quelque sorte un mélange des éléments de la première langue (ou d'autres langues connues), des éléments de la langue cible et des hypothèses propres à l'apprenant sur la langue cible. Y entrent donc, outre les hypothèses de l'apprenant, des interférences (cf. 3.2.3. ci-dessous), ou transferts interlinguals, ainsi que des surgénéralisations. Si, dans la théorie sur l'interlangue, les interférences sont considérées comme une stratégie normale et comme un « facteur de progrès dans l'apprentissage d'une langue deux » (Cormon 1992 : 92), dans la théorie behavioriste sur les interférences, elles sont considérées comme un obstacle à l'apprentissage de la deuxième langue. Nous y reviendrons ci-dessous. Quant aux surgénéralisations, ce « sont des écarts créatifs par rapport à la norme de la langue cible » (Vogel 1995 : 62). Il s'agit d'un type de fautes par lequel les apprenants d'une langue passeront nécessairement, quelle que soit leur première langue. Qu'un apprenant fasse des fautes non prévues par l'analyse contrastive (outil pour détecter les interférences) indique, en effet, un processus créatif, processus dynamique allant vers la langue cible au fur et à mesure que l'apprenant approfondit ses connaissances dans la langue cible. Les surgénéralisations font ainsi partie du cadre de l'interlangue avec comme source la langue cible.

Une des particularités de la langue française est la redondance. Au cours de l'apprentissage d'une deuxième langue, c'est-à-dire au cours de l'évolution de l'interlangue, les apprenants tendent à effacer tout ce qui est redondant, tout ce qui n'est pas strictement nécessaire à la transmission du message, tout ce qui n'a pas la plus haute priorité. Ainsi, il est plus important de trouver le bon mot que de lui fournir les désinences correctes ou les marques du pluriel. Les apprenants « ne gardent de la grammaire de la langue cible que ce qui leur est strictement nécessaire » (Cormon 1992 : 90). Nous allons voir que cela semble être le cas pour les élèves qui constituent notre échantillon.

Un élément important de l'interlangue, pour Selinker, était la « fossilisation », c'est-à-dire que des phénomènes linguistiques non conformes à la langue cible n'évoluent pas vers la perfection, mais stagnent à un stade inférieur. Ceci peut arriver non seulement à des éléments isolés, mais peut concerner toute l'interlangue. L'apprenant atteint le maximum de sa capacité d'intériorisation avant d'arriver à la perfection et garde une interlangue approximative comme variante de la langue cible. Les approximations, qui sont, en réalité, des fautes, sont incorporées dans le dernier stade de l'évolution linguistique de l'apprenant.

A la suite des théories sur l'interlangue et l'interlangue fossilisée, vient la théorie sur l'entrelangue, définie par une stabilité dans le temps de la variété, un caractère collectif et un statut social. L'entrelangue se rapproche alors du français créolisé (Moreau 1997 : 141).

Nous avançons l'hypothèse que les élèves de notre étude opèrent avec une interlangue, et peut-être une interlangue fossilisée, étant donné qu'ils apprennent le français depuis la première année et que les fautes abondent toujours, comme nous allons le voir. Cette hypothèse s'oppose à celle avancée par les enseignants sur le lieu d'enquête : ils réfèrent le plus souvent à l'interférence comme explication des fautes (cf. 3.2.3. ci-dessous). Il faut reconnaître que l'analyse des fautes seule ne suffit pas pour déterminer une interlangue parce que d'autres éléments entrent en jeu aussi, comme la complexité syntaxique, la cohérence du texte, la variation du vocabulaire, la précision sémantique, etc. En ce qui concerne l'entrelangue, nous n'envisagerons pas de prendre position à la question de savoir s'il en existe au Mali. Pour une telle étude, notre corpus est trop restreint. Ceci dit, nous estimons notre corpus suffisamment étendu pour pouvoir détecter des tendances, surtout que l'analyse se fait sur un fond d'études déjà effectuées sur le français au Mali.

3.2.3. L'interférence

Le contact des langues entraîne bon nombre de phénomènes constituant un continuum entre ce qui est fautif et ce qui est créatif, entre ce qui se fait consciemment et ce qui se fait inconsciemment.

L'étude sur l'interférence, se basant sur l'analyse contrastive, « désigne des problèmes d'apprentissage où l'apprenant transfère, le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée, des éléments et des traits de sa première langue dans sa seconde langue » (Hamers et Blanc 1983 : 54). Les interférences peuvent être d'ordre syntaxique, morphologique, lexical, sémantique et phonologique (ce dernier tombant en dehors de cette étude). L'analyse contrastive sert d'outil aux enseignants pour prédire et éviter les interférences. Une version forte de l'analyse contrastive met l'accent sur le rôle de la première langue de l'apprenant et « fait appel à un nombre de postulats sur le processus d'apprentissage d'une langue » (Hamers et Blanc 1983 : 360), où les interférences sont considérées comme l'origine principale des fautes, c'est-à-dire que les compétences dans la langue cible ne sont pas suffisamment développées, obligeant l'apprenant à recourir aux systèmes déjà connus : sa

première langue ou une autre langue parlée par lui. L'utilité de l'analyse contrastive a été discutée et modifiée et même si la fonction prédictive de l'analyse contrastive a été abandonnée, elle a toujours un rôle explicatif et pédagogique à jouer.

Il n'existe pas d'unanimité autour des questions sur l'interférence. Brown (1987) rappelle qu'interférence n'est pas synonyme de faute. Il existe des interférences négatives qui entraîneront des fautes, et des interférences positives. Dans le dernier cas, le recours à la première langue n'entraîne pas de fautes, mais sert de support à l'apprenant. Chaudenson (1993), en parlant du français, est assez sceptique quant à la notion d'interférence, car les véritables interférences, les fautes dues à l'emploi des éléments d'une autre langue que celle parlée ou écrite, sont, selon lui, très peu nombreuses. Selon Chaudenson, dans les cas où l'écart de la norme s'observe aussi parmi les enfants français, dans le français populaire de la France ou dans un français archaïque, elle relèverait plutôt d'un processus intrasystémique (cf. ci-dessous le chapitre 3.2.4.)¹⁶. Les fautes peuvent aussi relever d'une connaissance insuffisante du français et d'une surgénéralisation des règles grammaticales françaises sans que la langue première soit à l'origine de la faute. Pour classer une faute sous la rubrique d'interférences, il faut donc d'abord bien connaître la ou les langues parlées par le locuteur (l'interférence ne se faisant pas nécessairement de la langue première), puis il faut se rassurer que la faute ne relève pas des problèmes internes à la langue française. Chaudenson se méfie beaucoup de cette hypothèse d'explication à cause des « limites d'une telle approche (dans les meilleurs des cas) et les erreurs auxquelles elle peut conduire » (Chaudenson 1993 : 33). C'est vrai qu'il peut être difficile pour le chercheur de savoir de façon certaine s'il s'agit d'une interférence ou d'une autre explication de la faute, ce qui n'exclut pas pour autant que le phénomène existe.

Une raison importante pour tester l'hypothèse des interférences est la répétition perpétuelle de la part des enseignants du problème des élèves à s'exprimer en français sans avoir recours au bambara. Nos études de bambara à l'INALCO nous permettent de tester, du moins à un niveau élémentaire, cette hypothèse d'explication. Malgré les réserves de Chaudenson, nous souhaitons donc garder l'hypothèse sur les interférences. Nous serons peut-être en mesure de décider si les élèves ont des problèmes d'interférence ou s'ils opèrent avec une interlangue.

¹⁶ Gadet (1997) a une approche intralinguale et ne traite donc pas des interférences, mais considère, avec Frei (1929), la faute comme « une tentative de réparation des aberrations et des déficits de la langue normée » (Gadet 1997 : 17).

3.2.4. Les aires de variabilité de la langue française

L'hypothèse de l'interférence relève de l'intersystémique. Une autre hypothèse nous semble encore plus prometteuse, qui relève de l'intrasystémique. C'est l'hypothèse des « aires de variabilité » de la langue française, développée dans l'ouvrage *Vers une approche panlectale de la variation du français* (Chaudenson *et al.* 1993). Nous basons ce chapitre sur cet ouvrage. La motivation du livre est que l'expansion du français dans le monde a créé un besoin de définir ce qui constitue la langue française. Les auteurs opèrent avec trois facteurs, agissant les uns sur les autres, concernant les variantes du français : les facteurs extrasystémiques (sociolinguistiques), intrasystémiques et intersystémiques. Ce qui nous intéresse dans ce paragraphe sont les facteurs intrasystémiques, c'est-à-dire les processus internes contribuant éventuellement à une évolution de la langue. Ce sont, avant tout, des processus d'autorégulation ou d'optimalisation qui aboutissent à des aberrations et des écarts lorsqu'une construction est jugée trop lourde ou asymétrique, c'est-à-dire, en quelque sorte, les points faibles, les fragilités internes à la langue. Les auteurs présentent des théories sur les différents processus ayant comme résultat les variations et les variantes du français. Ces théories reposent sur l'hypothèse le « français zéro ». Le « français zéro » est défini comme « « l'ensemble des variables » présentées par la langue française qui, selon les temps et les lieux, seront réalisées par des « variantes » diverses » (Chaudenson 1993 : 6). Puisqu'une langue est en évolution constante, elle ne se présente pas comme une unité homogène dans le temps et dans l'espace. Il faut alors connaître les variantes acceptées dans le « français zéro » et les critères qui placent d'autres variantes hors du « français zéro ». Ces dernières ne seront donc pas considérées comme des éléments du français. Toute une série d'oppositions est présentée comme caractéristiques des constructions ou des formes qui peuvent donner lieu aux processus intrasystémiques : opaque versus transparent, rare versus fréquent, irrégulier versus régulier, non saillant versus saillant, sémantiquement plein versus vide, sémantiquement général versus spécifique, etc. ; la liste n'est pas exhaustive. Une forme irrégulière rare risque d'être soumise à des modifications autorégulatrices, tandis qu'une forme régulière fréquente sera probablement gardée telle quelle. On peut évidemment voir, souvent même, une combinaison de traits des deux côtés, par exemple opaque + fréquent. Dans des milieux francophones où les facteurs extrasystémiques (sociolinguistiques) ne jouent pas de rôle conservateur, les processus intrasystémiques seront moins prédictibles que dans des milieux francophones à tradition conservatrice (comme par exemple dans les milieux académiques français). C'est le cas de l'Afrique de l'Ouest, qui constitue une aire

périphérique du français faute d'une transmission du français intrafamiliale et intracommunautaire¹⁷.

On retrouve donc des milieux francophones sans surveillance de la part des autorités linguistiques. Ce manque de surveillance peut renforcer les processus intrasystémiques parce qu'on a affaire avec « une possible « rétroaction » de la performance sur la compétence » (Chaudenson 1993 : 9), c'est-à-dire une rétroaction de la production langagière orale ou écrite sur les compétences linguistiques. Les écarts de décodage entraînent souvent des écarts d'encodage et si les écarts d'encodage ne sont pas corrigés, ils influenceront les compétences. « Si l'on admet que les effets de la rétroaction sont un des modes intrasystémiques du changement linguistique, on voit bien comment le contact linguistique peut accélérer ce processus [...] les locuteurs étant conduits à accepter ces écarts ». Le Mali est justement une aire où le contact linguistique est très fréquent et où il faut peut-être se garder de voir des interférences partout (voir ci-dessus 3.2.3.). Les fautes peuvent aussi relever des processus autorégulateurs. La théorie sur les faiblesses internes à la langue française et les processus autorégulateurs nous semble donc intéressante pour expliquer certaines fautes.

Sous cet angle intrasystémique, Chaudenson *et al.* étudient ce qu'ils appellent les sous-systèmes verbal et prépositionnel. Toutes les catégories grammaticales peuvent bien entendu être étudiées sous cet angle bien qu'elles ne soient pas également ouvertes aux modifications.

3.2.5. L'orthographe

Nous basons ce paragraphe avant tout sur Catach 1997, mais aussi sur Riegel *et al.* 1998, qui, d'ailleurs, mettent le travail de Catach à la base de ce qu'ils écrivent sur l'orthographe du français. La terminologie que nous emploierons est donc celle de Catach. Nous aurions pu analyser les fautes avec comme point de départ la morphologie traditionnelle, divisée en morphologie flexionnelle et morphologie dérivationnelle. Ayant comme explication primordiale des fautes l'opposition entre l'écrit et l'oral, nous estimons toutefois plus pertinente la classification de Catach, basée sur l'orthographe.

¹⁷ Sauf pour le cas d'Abidjan où un français local est devenu la première langue pour une partie de la population. C'est aussi le cas pour certaines autres villes.

« L'orthographe est une notion relativement récente. Le mot se rattache à deux mots grecs, γραφεῖν, « écrire », ὀρθῶς, « correctement » » (Catach 1997 : 3). Voilà la définition de la notion. Le problème reste de déterminer cette graphie correcte. Il faut rappeler que le français connaît de nombreuses variantes, même à l'intérieur de l'Hexagone, variantes qui existent et qui évoluent depuis la lente séparation du latin. On a commencé à fixer l'orthographe du français vers le XI^e siècle et la dernière réforme a eu lieu en 1990¹⁸. Les réformes répétitives de l'orthographe à travers les siècles témoignent de l'évolution de la langue et du désaccord entre les usagers du français et les autorités responsables de la fixation de l'orthographe.

Les motivations de l'orthographe moderne sont d'ordre étymologique (l'origine du mot), historique (l'évolution des graphies usuelles du mot), politique (politique linguistique), social (opposition entre les classes sociales) et théorique (par exemple le principe phonographique versus le principe idéographique, nous y reviendrons). Les difficultés de l'orthographe découlent de cette pluralité, l'orthographe essayant de rendre compte des oppositions sémantiques, grammaticales et étymologiques afin de conserver toutes les nuances de la langue, oppositions qui n'existent pas toujours à l'oral à cause de l'homophonie, phénomène répandu en français.

L'homophonie est un sous-aspect de l'*homonymie*. Deux mots sont homonymes si leur orthographe et leur prononciation sont identiques, sans qu'ils aient de trait sémantique commun. Les deux sous-aspects du concept, l'*homophonie* et l'*homographie*, signifient l'identité de deux ou plusieurs mots respectivement à l'oral et à l'écrit. La langue française abonde en homophones, comme par exemple [vɛr] : *ver*, *vers*, *vert*, *verre*, *vair* (Riegel *et al.* 1998 : 32). Selon le *Grand Larousse de la langue française* (1973), l'*homophonie* provient du grec (*homophônia*) et veut dire « communauté ou identité de langage, ressemblance de sons, de *homophônos* ». Les homographes, d'un autre côté, sont des mots dont la graphie est identique sans qu'ils soient nécessairement des homophones, comme *fi*ls [fis] et *fi*ls [fil]. Selon Grevisse, « certains homographes ne sont pas homophones, et on ne parle pas d'homonymie dans ce cas » (Grevisse 1994 : 261). Cette distinction n'est pas intéressante pour nous, puisque les fautes d'orthographe naissent de l'homophonie et non de l'homographie. Le propre des homophones est que deux ou plusieurs mots différents ont la même prononciation, Skattum (2000b) parle à ce propos de « fautes d'orthographe

¹⁸ *Rapport sur les Rectifications de l'orthographe française. Journal officiel. Documents administratifs*, 6 décembre 1990.

« phonétiques » ». L'homophonie de la langue française donne lieu à des multiples fautes que seule l'habitude de la langue écrite, y compris une certaine connaissance de l'étymologie des mots et de la grammaire, peut supprimer. Une grande partie des fautes relevées du corpus est tributaire de cette caractéristique.

Nous définirons quelques notions clés qui font partie de ces connaissances que développe l'usager du français écrit. Au premier rang, nous avons l'orthographe, qui se divise en deux : l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale. L'orthographe grammaticale concerne les désinences des verbes, les marques de pluriel des noms, etc., aussi ceux qui ne sont pas homophones. L'orthographe lexicale concerne surtout l'orthographe d'usage, englobant les lettres étymologiques et les lettres muettes n'ayant pas de fonction grammaticale.

Pour bien maîtriser l'orthographe, comprendre les difficultés et pouvoir les classer, il faut une division plus fine : ce que Catach nomme le « plurisystème » du français, distinguant les *phonogrammes*, les *morphogrammes* et les *logogrammes*. Les phonogrammes sont des « graphèmes¹⁹ chargés de transcrire les sons ; leur usage est réglé par les *lois de position* ; ex. : *g* dans *gare*, *gu* dans *gué* » (Catach 1997 : 121). Les phonogrammes sont donc « le stock des graphèmes correspondant directement à nos phonèmes » (op. cit. : 54). Les *morphogrammes* sont des suppléments d'information écrit, « portant en général sur la partie variable ou construite du mot, désinences, flexions, préfixes, suffixes, etc. » (ibid. : 54) et les *logogrammes* constituent les « figures de mots », « dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier (ex. : *sept*, *thym*, *pouls*, *coing*, etc.) » (op. cit. : 121).

Pour ce qui concerne les morphogrammes et les logogrammes, ils sont divisés, comme l'orthographe, en deux groupes : ceux qui relèvent de la grammaire et ceux qui relèvent du lexique. On a donc des morphogrammes et logogrammes grammaticaux, et des morphogrammes et logogrammes lexicaux. A la base de ces notions on trouve les *archigraphèmes*, « les « formes maximales stables » des graphèmes correspondants : on les retrouve dans toutes les positions, en toute place du mot » (op. cit. : 62). Les archigraphèmes

¹⁹ Le graphème est « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémantique dans la chaîne parlée » (Catach 1997 : 120).

sont les transcriptions les plus courantes des phonèmes²⁰ en question, ainsi l'archigraphème I couvre 98 % des transcriptions du [i] et l'archigraphème U couvre 100 % des transcriptions du [y] (op. cit. : 63-64). Les usagers du français doivent apprendre les différentes réalisations graphiques des archigraphèmes. L'avantage que fournit le système des archigraphèmes est de « connaître avec précision où se situent les point faibles du système [orthographique] » (op. cit. : 64). Le système des archigraphèmes est construit pour des raisons d'économie et de simplicité dans la description de l'orthographe, visant, donc entre autres, la progression didactique.

Pour toutes ces notions, nous sommes confrontée au problème du français, et d'autres langues à graphie alphabétique, de la relation entre les graphèmes et les phonèmes. Pour les phonogrammes et les morphogrammes, le problème réside dans le fait qu'un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes et vice versa. Pour les logogrammes, le problème est constitué par la nature de ces « *homophones-hétérographes* ». Enfin, il existe un groupe appelé *idéogrammes*. Dans ce groupe entrent l'apostrophe, le trait d'union, les majuscules, les signes de ponctuation, etc.

Deux principes s'opposent dans l'orthographe : le principe phonographique et le principe idéographique. Idéalement, le principe phonographique veut qu'il y ait biunivocité entre les graphèmes et les phonèmes. Ce n'est pas le cas, comme nous l'avons vu, dans l'orthographe française, où « un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes (ex. : *s* = /s/ dans *son*, /z/ dans *poison*), et inversement un même phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes (ex. : /s/ est représenté par *s* dans *son*, *c* dans *ceci*, *x* dans *soixante*, *t* dans *exécution*, etc.) » (Riegel *et al.* 1998 : 64). Le principe idéographique, de son côté, rend compte de l'évolution historique des mots : « Les graphèmes opèrent alors un renvoi global à des aspects grammaticaux ou sémantiques des mots, sans nécessairement correspondre à des phonèmes » (ibid.).

Pourtant, contrairement à ce qu'on pourrait croire, l'orthographe française est dans une large mesure faite selon le principe du phonétisme. Il arrive, cependant, que ce principe ne peut être appliqué, et qu'il faut recourir au principe idéographique pour distinguer les homophones : « ainsi le mot *vert* sera distingué par l'orthographe de *ver*, *verre* et *vair* » (ibid.). C'est la

²⁰ La plus petite unité distinctive de la chaîne orale, le son (Catach 1997 : 120).

fonction principale des lettres muettes. Elles appartiennent ainsi à la partie autonome du système graphique au sein duquel on peut parler des redondances et des précisions utiles, c'est-à-dire des redondances et des précisions graphiques sans lesquelles la lecture sera une activité très compliquée. Le principe de phonétisme restera sans aucun doute l'objectif principal des réformes orthographiques du français, mais

toute orthographe phonologique dans son principe doit savoir faire des concessions, parfois très importantes, à une notation appropriée du système morphologique de la langue ; c'est surtout le cas lorsque l'instabilité phonétique multiplie les variantes combinatoires, ou qu'il semble utile de conserver les caractères graphiques de la forme de base pour mieux faire sentir l'unité grammaticale et lexicologique (E. Jung *in* Catach 1997 : 92).

Cette citation explique bien les raisons des difficultés orthographiques du français. Ces difficultés constituent un des points faibles du français dans l'optique de la théorie des aires de variabilité de la langue française.

Au Mali, par exemple, on constate que même les journalistes sont loin de maîtriser l'orthographe : « Bon nombre de Maliens – même les gens du métier, comme on le voit – ne semblent ainsi pas avoir intériorisé les raisons grammaticales ou étymologiques des différentes orthographes de mots (quasi)homonymes » (Skattum 1998 : 43). Nous y reviendrons dans l'analyse des fautes.

Mais avant d'y arriver, nous présenterons notre approche méthodologique pour la collecte des données qui sont à la base de cette analyse.

4. Cadre méthodologique

Nous présenterons ici d'abord la méthodologie sur laquelle nous nous appuyons : une méthode mixte, qualitative et quantitative à la fois. Ensuite nous décrirons la sélection de l'échantillon ainsi que les outils de l'enquête sur le terrain.

4.1. Méthodes qualitatives et méthodes quantitatives

Après avoir consulté divers travaux méthodologiques, nous constatons que, traditionnellement, deux approches ont tendance à s'opposer : l'approche qualitative et l'approche quantitative. Certains essayent cependant de rapprocher les deux approches et nous tenons à souligner qu'il n'y a pas nécessairement incompatibilité entre une méthode qualitative et une méthode quantitative, c'est-à-dire entre les données qualitatives et quantitatives. Il y a un continuum entre le pôle qualitatif et le pôle quantitatif, le passage entre les deux n'étant pas clair et net mais plutôt fluctuant. La combinaison des deux, une double démarche méthodologique, peut se montrer fructueuse pour vérifier une hypothèse. La pluralité méthodologique est peut-être à préférer à l'unité méthodologique. Voilà le thème de ce chapitre, que nous basons essentiellement sur Holter et Kalleberg 1996 et Briggs 1995.

Les méthodes qualitatives sont souvent définies négativement comme une forme non-quantitative, c'est-à-dire qu'elles ne comportent pas de données mesurables en chiffres et en nombres, et par conséquent, ne se prêtent pas à une interprétation statistique. On cherche, avec les méthodes qualitatives, à obtenir une certaine intimité avec le sujet d'étude. Il va sans dire que les sujets d'une étude qualitative sont des êtres humains ou des groupes sociaux. C'est justement la raison pour laquelle nous préférons le terme « sujet d'étude » au terme « objet d'étude ». Nous travaillons avec des sujets ayant leurs propres réflexions, leurs propres avis et leur propre volonté. Le chercheur lui-même est essentiel dans une méthode qualitative parce que l'analyse des données commence au cours de la recherche et parce que le chercheur en tant que sujet est forcément impliqué dans l'analyse. La relation entre le chercheur et le sujet d'étude peut aussi jouer un rôle pour le résultat des recherches.

L'autre approche, l'approche quantitative, se caractérise par ses propriétés statistiques qui permettent de généraliser et de définir des tendances, mais qui sont peu aptes à une interprétation nuancée et implicite, les chiffres disent tout ce qu'il y a à dire. On cherche à rester sélectif et à garder une distance vis-à-vis du sujet d'étude.

Comme nous l'avons déjà évoqué, il n'y a pas nécessairement incompatibilité entre les approches qualitative et quantitative. « En pratique, beaucoup de projets de recherches qualitatives impliqueront aussi les éléments quantitatifs. Inversement, les analyses quantitatives toucheront à des degrés variables aux conditions qualitatives » (Grønmo 1996 : 74, c'est nous qui traduisons)²¹. Les méthodes qualitatives comportent donc des éléments quantitatifs et vice versa, et le résultat dépend de l'analyse des données. Les données qualitatives peuvent, dans certains cas, être interprétées de façon quantitative, c'est-à-dire comme représentatives de tendances dans la société. C'est ce qui se fait couramment pour les études de cas, et c'est ce que nous ferons en partie dans ce mémoire.

Nous avons avant tout eu recours à un croisement des méthodes lors de l'analyse des données. Nos données sont constituées de deux parties : une partie qualitative (les observations en classe et les entretiens), et une partie quantitative (les compositions en littérature du 7 janvier 2002). Nous avons observé la classe quotidiennement de manière intensive pendant une durée de trois semaines. Les entretiens ont été effectués auprès des sujets d'étude vers la fin du séjour. Nous avons aussi recueilli les données des deux types parallèlement et elles seront interprétées et analysées parallèlement afin d'examiner les raisons des fautes de français sous différents angles et pour permettre à l'un des types de données de compléter l'autre. Ainsi, l'analyse des compositions se fera selon une approche quantitative indiquant des tendances, tout en apportant des explications interprétatives, selon les facteurs extra-, inter- ou intrasystémiques.

Les deux types de méthodes ont des points faibles. Utiliser les deux de façon complémentaire peut permettre d'éliminer certaines de ces faiblesses. De plus, une correspondance élevée entre les données recueillies par ces deux méthodes indiquera une bonne validité et rehaussera la fiabilité de leur interprétation (cf. Kalleberg 1996 : 98).

²¹ « I praksis vil mange kvalitative forskningsopplegg også ha innslag av kvantitative elementer. Omvendt vil kvantitative analyser også berøre kvalitative forhold i større eller mindre grad . »

Nous présenterons maintenant la sélection de l'échantillon et les outils d'enquête en accord avec les choix méthodologiques ci-dessus.

4.2. Sélection de l'échantillon

En nous basant sur la présentation des méthodes qualitatives et quantitatives dans le chapitre précédent, nous expliquerons ici la démarche de la sélection de l'échantillon, c'est-à-dire le choix de l'objet d'étude : le niveau terminal au lycée, et la sélection des sujets à interviewer.

Les compétences linguistiques à l'école au Mali ont déjà été étudiées par des chercheurs maliens, français et d'autres nationalités. Cependant, ces études portent toutes, à notre connaissance, sur le premier cycle de l'école fondamentale. Nous nous intéressons ici au lycée, aux résultats des 12 années d'enseignement fondamental et secondaire. Nous n'avons pas connaissance de travaux sur les compétences à ce niveau.

Or, ce niveau est intéressant parce que nous avons affaire aux élèves les mieux placés pour réussir. Au cours de la scolarisation, une sélection a, en effet, eu lieu qui ne laisse passer que les élèves qui maîtrisent le mieux la langue française et par conséquent les autres matières. Lorsque nous considérons les compétences en français de ces élèves, il faut donc avoir à l'esprit cette sélection sévère.

L'objet de notre étude étant d'évaluer les compétences en français des lycéens maliens après 12 années d'enseignement en français, nos recherches se sont effectuées dans deux classes terminales en Langues et Littérature. Parmi les quatre séries, SHT, SBT, SET et LLT²², les élèves de Langue et Littérature Terminale sont censés être les plus forts en expression française (voir le chapitre 2.2. sur le système scolaire ci-dessus). C'est donc cette série que nous avons choisie, pour décrire le niveau des compétences en français des meilleurs élèves. Pour ne pas dépasser le cadre de ce mémoire, nous avons opté pour une sélection raisonnée d'un nombre restreint d'élèves en ce qui concerne les entretiens et les compositions. Les entretiens sont faits auprès de six élèves dans chaque classe. Ces élèves font partie des neuf élèves dans chaque classe dont les compositions constituent la partie quantitative du corpus. La sélection des ces élèves s'est faite selon le même principe pour les entretiens et pour les

²² Sciences Humaines Terminale, Sciences Biologiques Terminale, Sciences Exactes Terminale, Langues et Littérature Terminale.

compositions : dans chacune des deux classes en question, trois élèves ayant une bonne maîtrise du français, trois ayant une maîtrise moyenne et trois ayant une maîtrise plutôt faible.

La sélection a eu lieu en accord avec les professeurs en charge de l'enseignement de langue et littérature. Si nous n'avons pas tout simplement fait une sélection d'après les notes, c'est parce que les notes prennent en compte les compétences analytique, synthétique et créative des élèves aussi bien que les compétences linguistiques, alors que ce sont ces dernières qui constituent l'objet de notre analyse.

En ce qui concerne les enseignants, les entretiens ont été effectués auprès de deux enseignants de chacune des séries SHT, SET, SBT et LLT, ceci pour avoir une idée d'éventuelles différences d'attitudes selon les séries.

Au niveau des autorités scolaires, les entretiens ont été effectués auprès de cinq inspecteurs de l'Inspection de l'enseignement secondaire à Bamako, auprès du directeur de l'Académie de l'enseignement de Ségou, auprès du chef de la division des ESS (Enseignement Secondaire et Supérieur) de l'Académie de Ségou et auprès du proviseur du lycée. Les entretiens auprès des inspecteurs à Bamako ont été effectués pendant la dernière semaine de notre séjour au Mali, à savoir du 8 au 15 janvier 2002.

La sélection des enseignants et des inspecteurs s'est faite de façon aléatoire, selon leur disponibilité.

4.3. Outils d'enquête

Comme il ressort du chapitre précédent, nous nous sommes servies de trois outils pour nous préparer à analyser les compétences en français des lycéens. Les outils principaux sont les compositions et les observations en classe. En complément viennent les entretiens auprès des autorités scolaires, des enseignants et des élèves. Dans ce qui suit, nous présenterons les outils et nous discuterons de leur place dans les parties qualitative ou quantitative du corpus.

4.3.1. L'observation en classe

Pendant trois semaines, nous avons fait des observations en classe dans deux classes LLT. Nous avons assisté aux cours de toutes les matières sauf les cours de langues vivantes (les autres langues enseignées au lycée en tant que matière, comme l'anglais et l'allemand). Le français étant la langue d'enseignement, sans être matière à ce niveau, l'objectif des observations était de regarder les interactions entre les personnes présentes dans la salle de classe pour vérifier leur langue de communication.

Travail de groupe en LLT1



Au cours des observations, nous avons pris note de tout ce qui pouvait être intéressant par rapport à l'objectif, surtout la langue de communication : les enseignants parlent-ils français tout le temps ? Sinon, quel type d'information est véhiculé par le bambara ? Quelle est la langue de communication entre les élèves ? Nous reviendrons à ces questions dans les chapitres ultérieurs.

Dictée en LLT2



Nous n'avons pris part ni à l'enseignement, ni aux interactions élèves-enseignants. Placée au fond de la salle de classe, nous étions bien située pour observer le quotidien des élèves, tout en restant peu visible pour la majorité de la classe. Grâce à cette observation passive et à l'étendue temporelle de nos observations, nous espérons que notre présence n'a pas trop influencé les comportements habituels des élèves et des enseignants, et que nous avons donc, dans la mesure du possible, évité « le paradoxe de l'observateur ». Cette période étendue d'observations nous a également permis d'avoir une bonne appréciation du fonctionnement des classes et des interactions enseignant-élèves et entre élèves.

Ce qui a un peu dérangé les observations et par conséquent notre appréciation, était le bruit venant de l'extérieur. Les portes et fenêtres ouvertes, les cris et les conversations des élèves en récréation et le va-et-vient des motos ont souvent rendu difficile l'écoute, pour nous ainsi que pour les élèves. Souvent nous ne pouvions pas entendre la langue employée, souvent nous avons entendu parler le bambara sans pouvoir distinguer les mots.

Les observations en classe sont presque purement qualitatives. Cette partie des données dépend entièrement de nos propres notes et de notre jugement personnel pendant les observations. Dans cette partie des recherches, nous considérons l'influence de l'univers

personnel du chercheur comme capitale. Les observations sont indispensables à notre recherche, elles nous serviront de soutien à l'analyse des fautes, pour mieux comprendre les conditions d'apprentissage des élèves.

4.3.2. L'analyse des compositions

Les compositions en littérature constituent la partie quantitative de notre enquête (18 compositions, 9 dans chaque classe) et forment le corpus pour l'analyse des fautes. La collecte s'est faite d'une façon objective, conformément à l'approche quantitative : pas de contact avec les producteurs des textes. Les élèves resteront anonymes dans l'analyse des fautes, les classes sont marquées LLT1 et LLT2. L'analyse des fautes sera faite d'après les fautes les plus récurrentes relevées dans les compositions. Nous n'élaborons pas de statistiques sur les fautes : ce serait une tâche colossale, dépassant le cadre de ce mémoire, puisque nous analysons la production libre des élèves et non des tests clos (voir en annexe 4 des exemples des textes analysés) ; nous donnerons, toutefois, des mesures indiquant la fréquence approximative ou relative des fautes ainsi que les éléments du français qui semblent poser le plus de problèmes aux élèves.

Les compositions de littérature ont eu lieu le 7 janvier 2001. Pour les classes de LLT, la littérature fait l'objet du premier de ces tests trimestriels. Avec quatre heures à leur disposition, les élèves ont eu trois sujets au choix : dissertation, contraction de texte ou commentaire composé. La dissertation avait pour titre : « Expliquez et discutez cette affirmation : « Ceux qui veulent le bien des travailleurs devraient se soucier moins de leur obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites, qu'un bon travail qui est le premier de tous les biens » ». La contraction de texte avait pour titre : « Le rôle de l'éducation dans le monde moderne », et le commentaire composé portait sur le poème « Mai » d'Apollinaire. Le programme définit, d'ailleurs, des thèmes à étudier pendant les trois périodes de l'année. La première période, terminée par les compositions en janvier, a eu comme thème le travail, ce qui se voit très clairement par ces compositions. Notre corpus est composé de 15 dissertations, de 2 contractions de texte et d'un commentaire composé. Quant aux œuvres littéraires, elles sont étudiées sous l'angle du thème de la période.

4.3.3. L'entretien

Vers la fin de la période des observations en classe, nous avons conduit des entretiens systématiques auprès des élèves, des enseignants et des autorités scolaires. Des guides semi-directifs d'entretien ont été élaborés pour chacun des trois groupes (cf. les annexes 1-3).

Aux élèves, nous avons demandé leurs sentiments face à la langue d'enseignement. Auraient-ils préféré une langue nationale, en l'occurrence le bambara, comme langue d'enseignement ? Ils ont été obligés de justifier leur réponse. Nous leur avons demandé d'expliquer les difficultés, selon eux, de la langue française. Nous avons aussi cherché à connaître leur procédé linguistique lors des devoirs écrits et oraux.

Les enseignants ont donné leur avis sur les problèmes majeurs du lycée malien, sur le déroulement de l'enseignement et sur la langue d'enseignement et la pratique de celle-ci. Nous avons également cherché à savoir si les enseignants arrivaient à terminer le programme et sinon, pourquoi.

Pour pouvoir comparer, éventuellement, la politique scolaire avec les réalités sur le terrain, nous avons confronté les autorités scolaires avec des questions d'ordre politique et administratif.

Les entretiens relèvent à la fois du qualitatif et du quantitatif par la construction des guides d'entretien, dans la façon de poser les questions et dans la possibilité de les analyser soit qualitativement, soit quantitativement.

Certaines des questions sont très ouvertes et difficiles à intégrer dans une interprétation de type statistique (« Quels sont les problèmes majeurs du lycée malien ? »), d'autres sont plus fermées ou exigent une réponse oui / non (« Vous utilisez le bambara pendant les cours ? »). Les entretiens se classent avant tout dans le bloc qualitatif à cause de leur nombre peu élevé (28 au total) et parce que nous avons laissé parler assez librement les interviewés. Nous avons, en fait, essayé d'avoir plutôt des discussions que des entretiens avec les enseignants et les autorités scolaires. Les entretiens avec les élèves, par contre, s'approchent plus du questionnaire, les élèves étant moins communicatifs, pour de nombreuses raisons certainement. La façon de communiquer les rendait peut-être mal à l'aise ou peut-être notre

rôle social n'était-il pas très clair, ce qui a pu déstabiliser certains des élèves. Leurs réponses ont souvent été peu claires, par exemple à la question de savoir quelle était leurs motivations pour aller à l'école, ils répondent d'abord que « je veux m'instruire beaucoup pour pouvoir travailler un jour » (A.C. LLT2), « pour être quelque chose dans l'avenir » (R.D. LLT2), « d'abord, je viens à l'école pour pouvoir m'instruire, savoir écrire et parler, et ensuite pour apprendre quelque chose pour être utile dans l'avenir » (P.C.D. LLT1). Ensuite, il nous a fallu leur demander des précisions pour obtenir des réponses sur leur propre avenir et leurs projets d'étude.

Kalleberg (1996 : 225) rappelle le risque de traiter le guide d'entretien comme un questionnaire quantitatif et d'oublier les exigences de sensibilité contextuelle d'une méthode qualitative. Comme nous venons de l'expliquer, notre propre démarche a varié d'un groupe à l'autre.

Les entretiens serviront de support et arrière-fond à l'analyse des fautes. L'étude présente étant une étude sociolinguistique avec l'accent mis sur l'analyse des fautes, nous ne prétendons pas épuiser tout ce qui relève de l'extrasystémique.

Ayant présenté le cadre théorique dans le chapitre 3 et le cadre méthodologique dans le présent chapitre, nous avons tous les éléments pour pouvoir passer à l'analyse des fautes.

5. Analyse des fautes

Dans ce chapitre, nous allons analyser une sélection des fautes les plus récurrentes de notre corpus en utilisant les théories présentées dans le troisième chapitre. D'autres éléments d'explication entreront aussi en jeu.

5.1. Introduction

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de définir le terme même de faute, terme facilement employé dans la langue courante sans réflexion plus approfondie. Selon *Le Petit Robert* (1994), une faute est un « manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art) ». Françoise Gadet, plus nuancée et ayant une approche sociolinguistique, définit la faute ainsi :

La « faute », divergence ponctuelle et individuelle, ou socialement distribuée et finissant par s'imposer dans l'évolution, peut mieux se comprendre en liaison avec les particularités du système. Un type de fautes a à voir avec le social : une hypercorrection peut intervenir lorsqu'un usage dominé se trouble au contact de l'usage dominant, par exemple en présence d'un observateur au statut social supérieur, ou à l'écrit (Gadet 1997 : 23).

Cette définition de la faute est particulièrement pertinente pour notre étude. Au départ, la faute sera, dans notre analyse, considérée comme une « divergence ponctuelle et individuelle ». Notre étude se situant dans une zone de contact de langues, il sera intéressant, cependant, de chercher à savoir si certaines de ces fautes sont aussi socialement distribuées, c'est-à-dire si on assiste à des processus inter- et / ou intrasystémiques. Notre corpus quantitatif est restreint, il n'est composé que de 18 compositions, mais il est suffisamment grand pour que nous puissions y voir des tendances pouvant vérifier ou falsifier les hypothèses dont nous avons discuté dans les cadres théorique et méthodologique, c'est-à-dire si nous avons affaire à des processus extra-, inter- ou intrasystémiques.

Afin de constater une faute, il faut un standard de comparaison, une norme. Le choix de cette norme n'est pas évident. Comme le français est une langue parlée sur des terrains vastes et

éloignés les uns des autres dans le monde, on ne s'étonne pas du fait qu'il existe plusieurs variétés du français. En effet, « en ces lieux différents, le français s'est trouvé en contact avec d'autres langues, qui l'ont marqué de leur empreinte », car, « les populations concernées ont plié cette langue à leurs besoins de communication, variables selon les situations. » (Calvet et Moreau 1998 : 4).

En Afrique aussi, on trouve plusieurs variétés de français. Le français d'Afrique a été discuté par plusieurs chercheurs (Manessy et Wald 1984, Lafage 1985, Dumont 1991, Manessy 1994, Chaudenson 1997, Calvet et Moreau 1998, Skattum 2000b). De ces travaux, il ressort entre autres qu'aucune des variétés n'est reconnue en tant que norme, le français de l'Hexagone restant la seule norme acceptée. Il nous semble donc qu'à la question de savoir s'il faut utiliser comme standard le français normé de la France pour le corpus à la base de ce mémoire, il faut répondre par l'affirmative : c'est le seul standard possible. La norme sera par conséquent celle des grammaires écrites, scientifiquement reconnues. Nous nous appuyons notamment sur Riegel *et al.* : *Grammaire méthodique du français* (1998), Togeby : *Grammaire française : volume I - V* (1982/1983), Grevisse *Le bon usage* (2000). Une faute sera donc tout ce qui n'est pas conforme à la norme française telle qu'elle apparaît dans ces grammaires.

Nous nous efforcerons de faire une description des compétences en français des lycéens aussi objective que possible, malgré les jugements subjectifs inévitables tant que nous n'opérons pas avec des statistiques pour notre comparaison. Nous commenterons un par un les différents types de fautes même quand elles se trouvent côte à côte. Nous sommes évidemment consciente que nous ne sommes pas française et que certaines fautes nous échappent sans doute.

Premièrement, nous traiterons les morphogrammes et les logogrammes grammaticaux, d'abord pour le groupe verbal (GV) dans le chapitre 5.2.1., ensuite pour le groupe nominal (GN) dans le chapitre 5.2.2., constituants obligatoires de la phrase de base. Deuxièmement, dans le chapitre 5.3., nous analyserons les phonogrammes et les logogrammes lexicaux. Nous traitons à part l'accentuation dans le chapitre 5.4, parce que cet élément du français, qui pose de grands problèmes aux élèves, concerne toutes les catégories mentionnées. La syntaxe, traité dans 5.5., est un domaine étendu et difficile, qui, plus que les autres domaines étudiés, révèle que le français, bien que langue seconde au Mali, est une véritable langue étrangère

pour les apprenants du français au Mali. Le cadre de ce mémoire nous empêche d'entrer dans les détails en ce qui concerne la syntaxe ; le chapitre la concernant donnera toutefois des indications importantes sur les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. Bien que le groupe prépositionnel (GP) fasse partie de la syntaxe, nous avons choisi de le traiter à part dans le chapitre 5.6., après la syntaxe, parce qu'il se distingue comme un constituant de la phrase qu'il est possible de d'isoler aisément, et aussi parce que c'est une des aires de variabilité identifiée par Chaudenson. La raison pour laquelle le GP n'est pas analysé avec le GV et le GN est que les fautes au sein du GP ne relèvent pas tant de l'homophonie et de l'orthographe, que de la syntaxe à proprement parler ; nous sommes, le plus souvent, en effet, confrontée au mauvais choix de la préposition et non pas à l'orthographe fautive des prépositions. Les idéogrammes seront traités à part, dans le chapitre 5.7., à cause de leur caractère strictement graphique. Finalement, nous étudierons l'interférence, dans le chapitre 5.8., parce qu'avec elle, nous quittons le cadre du français traditionnel des grammaires et entamons un facteur intersystémique.

Dans nos commentaires des fautes, nous appliquerons les théories présentées dans le chapitre 3 : l'apprentissage du français langue étrangère / langue seconde, l'interlangue et l'interférence (facteurs intersystémiques), ainsi que l'hypothèse des aires de variabilité de la langue française (intrasystémique) et les problèmes d'orthographe, et finalement les facteurs extrasystémiques comme l'oralité de la société malienne. Certains de ces facteurs se trouvent à cheval sur la linguistique appliquée et de la sociolinguistique, et donc de l'intersystémique et de l'extrasystémique, comme l'interférence.

5.2. Morphogrammes et logogrammes grammaticaux

Les morphogrammes grammaticaux, prononcés ou non, donnent une information d'ordre grammatical, c'est-à-dire qu'ils concernent les désinences, les flexions verbales, etc. Les logogrammes grammaticaux sont des « homophones-hétérographes » (Catach 1997 : 57) qui appartiennent à une classe grammaticale, par exemple les pronoms. Pour le groupe verbal, il s'agira des morphogrammes grammaticaux uniquement. Ce n'est que pour le groupe nominal que nous aurons affaire aussi à des logogrammes grammaticaux.

5.2.1. Le groupe verbal

Le mot tête du groupe verbal est le verbe, qui se conjugue, « c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre » (Grevisse 2000 : 1118). Le verbe est le deuxième constituant obligatoire de la phrase de base selon le modèle sujet – verbe ; il est donc « susceptible de servir de **prédicat** » (ibid.). Les verbes sont classés en deux groupes principaux en ce qui concerne leur construction : les verbes transitifs et les verbes intransitifs. « Les notions de transitivité et d'intransitivité caractérisent les différents types du verbe. Selon le cas, une construction verbale sera dite : **intransitive** lorsque le verbe n'a pas de complément (*Il aboie*) [...] ; **transitive** lorsque le verbe a un ou plusieurs compléments » (Riegel *et al.* 1998 : 218). Les verbes transitifs sont divisés en deux groupes : « la construction sera **transitive directe** si le complément (dit **d'objet direct**) est directement relié au verbe (*Il a gagné Paris*), **transitive indirecte** si le complément (dit **d'objet indirect**) est introduit par une préposition (*Il va à Paris*) » (ibid.).

Il importe aussi de connaître la construction des verbes en ce qui concerne la valence. Il existe des verbes mono-, bi- et trivalents à construction directe ou indirecte. Les verbes monovalents correspondent en gros aux verbes intransitifs, les verbes bi- et trivalents correspondent en gros aux verbes transitifs, à simple ou à double complémentation.

On distingue aussi les modes personnels des modes impersonnels du verbe. Aux modes personnels, les verbes s'accordent avec le sujet. Aux modes impersonnels, les verbes n'ont qu'une seule forme, invariable, à savoir l'infinitif, le participe présent, le gérondif et le participe passé (PP)²³. Ce « sont des formes qui participent à la fois de la nature du verbe et de la nature du nom » (Togeby 1983, 3 : 7).

5.2.1.1. Confusion de l'infinitif et du participe passé des verbes en –er.

La faute la plus répandue au sein du groupe verbal est la confusion entre l'infinitif et le participe passé des verbes en –er²⁴. Notre corpus fournit de nombreux exemples de ce type ; treize élèves sur dix-huit se sont trompés :

²³ Le PP s'accorde toutefois avec le nom dans les emplois adjectivaux et avec le nom ou le complément d'objet direct dans certains emplois verbaux. Le participe présent peut également avoir un emploi adjectival et s'accorde alors avec le nom.

²⁴ La confusion entre l'infinitif et la 2^e personne du pluriel de ces verbes est attestée pour une seule élève, qui a commis cette faute deux fois.

(1) Voltaire a raison de les invités au travail (A.C. LLT2)

(2) [...] c'est pourquoi les grandes nations sont celles qui ont beaucoup travailler
(C.A.K.C. LLT2)

Parfois, le choix de forme est systématique, au moins dans la proposition en question, c'est-à-dire que l'élève utilise l'infinitif pour le PP dans toute la proposition :

(3) Des fonctionnaires mal payé et avec peu de congés ont bien mené la mission qui leurs étaient confier et se sont finalement retrouver délaissés par le gouvernement pendant leur retraites. (M.A.D. LLT1)

Le plus souvent, cependant, il n'y pas de système et l'élève confond les deux formes sans logique apparente dans le choix, même à l'intérieur d'une proposition :

(4) Ils n'étaient pas soigner en cas de maladie et ils étaient considérés comme des bêtes travaillant sans repos. (P.C.D. LLT2)

L'homophonie grammaticale (cf. le chapitre 3.2.5. ci-dessus) en est l'explication la plus convenable. A l'oral, la distinction entre l'infinitif et le participe passé est, en effet, imperceptible à cause de l'homophonie des deux morphogrammes des désinences verbales. Si les notions grammaticales véhiculées par les différentes formes ne sont pas intériorisées par le producteur du texte, de telles confusions risquent d'être fréquentes. Confondre l'infinitif et le passé composé des verbes en *-er* est une faute compréhensible, vu l'homophonie des deux formes. Même les Français commettent cette faute. La fréquence semble cependant beaucoup plus élevée au Mali comme il ressortira des exemples cités dans ce mémoire, fait certainement dû au contexte d'oralité (cf. le chapitre 1.3.2. ci-dessus). La « préférence pour la forme non marquée par des locuteurs qui sont des sous-utilisateurs du français » (Chaudenson 1993 : 23) ne s'applique pas ici, car il n'y a pas de préférence visible pour la forme non marquée, l'infinitif, dans notre corpus²⁵ ; le PP remplace l'infinitif aussi souvent que l'inverse.

5.2.1.2. L'omission de l'accent aigu du participe passé

Une faute apparentée, mais qui se distingue de l'usage des Français, est l'emploi d'un *-e* sans accent à la fin du participe passé des verbes en *-er* :

²⁵ Sauf pour une élève qui utilise l'infinitif pour le PP comme pour le présent.

(5) [...] l'effet du machinisme est d'autant plus élève qu'elle tue [...] (P.C. LLT1)

(6) Le travail, considère comme source divine, est indispensable à la vie de l'homme. (H.T. LLT1)

Le plus probable est qu'il s'agit d'un simple oubli d'accent, oubli détectable partout dans les textes. L'accentuation se fait, en effet, de façon aléatoire ; nous y reviendrons dans 5.4. Le problème est que cet oubli peut changer le temps ou le mode du verbe ou même en faire un nom (*élève*).

5.2.1.3. L'omission du –r final de l'infinitif

Le –r final de l'infinitif des verbes en –er est muet. Sa présence régit pourtant la prononciation du -e- qui précède, qui, sans ce –r, sera muet :

(7) Quand la technique se transforme, l'éducation doit dépasse une spécialisation droite [...] (C.L. LLT1)

L'omission du –r final n'est pas une faute très fréquente. Comme les deux fautes précédentes, elle rend, cependant, visible le décalage entre la langue écrite et la langue parlée. Nous allons revenir plusieurs fois sur le fait que les lettres muettes sont facilement effacées ou introduites à tort lorsqu'on n'est pas habitué à la langue écrite. Il s'agit donc d'un facteur intrasystémique : problèmes de l'orthographe à cause de l'homophonie grammaticale, accentué par un facteur extrasystémique : l'oralité.

5.2.1.4. Non-accord sujet-verbe

L'accord au sein du groupe verbal entre le sujet et le verbe ne se fait pas toujours selon la norme. La faute relève soit de l'homophonie grammaticale, soit de l'analogie, l'élève se trompant sur la personne, le nombre ou la classe du verbe ou même sur la classe du mot.

Conjugaisons fautives par homophonie grammaticale :

(8) A la lumière de tout, ces, exemples, nous pouvons dire qu'on ne peux pas négliger le travail à cause de son importance (R.D. LLT2)

(9) « les ouvriers après avoir avalé le pain noir » descendent dans le minier et ne remonte tardivement très épuisé. (A.D. LLT2)

(10) Finalement, le travail n'est plus le trésor qui libert l'homme (A.C. LLT2)

(11) Lorsque quelqu'un ne travail pas, [...] (C.A.-K.C. LLT2)

Dans l'exemple (8), il n'y a pas accord entre la personne du sujet (3^e personne) et la désinence verbale (1^{ère} personne). Dans l'exemple (9), il n'y a pas accord entre le nombre du sujet (pluriel) et celui de la désinence verbale (singulier). Les non-accords des exemples (10) et (11) se distinguent des deux premiers par le fait que les formes verbales sortent du paradigme auquel appartiennent les verbes en question. Le verbe *libérer* en *-er* dans (10) est conjugué par analogie avec un verbe du deuxième groupe en *-ir*. Dans l'exemple (11) a lieu un changement de classe grammaticale du verbe *travailler* au nom *travail*. Il est évident que l'homophonie des morphogrammes grammaticaux joue un rôle important ici, les désinences muettes étant facilement effacées ou altérées. Un autre facteur intrasystémique entre aussi en compte dans les exemples (9) et (11), à savoir la tendance à éliminer les éléments redondants de la langue. Ce phénomène est important dans le processus d'apprentissage d'une deuxième langue et relève donc en même temps du domaine de l'interlangue. La conjugaison verbale du français est en effet souvent redondante : dans d'autres langues, comme le norvégien et dans une large mesure l'anglais, il existe des paradigmes sans variation verbale et uniquement variation pronominale. L'exemple (9) montre une évolution possible : un manque de conjugaison du verbe en personne et en nombre, le verbe étant mis dans sa forme personnelle la plus « neutre », la 3^e personne du singulier : *remonte*. Cette tendance s'observe dans d'autres exemples aussi :

(12) Ce bonheur ne peut arriver que lorsqu'il se trouve dans les conditions qui lui plait (D.C. LLT1)

(13) d'autres ne manque pas de le stigmatisé (C.A.-K.C. LLT2)

Les lettres muettes des désinences verbales, ont, cependant, une fonction, à savoir celle de montrer l'appartenance du mot à un paradigme. Ce qu'on gagne d'un côté en simplifiant le paradigme est perdu de l'autre côté en rompant la cohérence syntagmatique. Le contexte d'oralité de la société malienne ne peut qu'accentuer ce phénomène, également présent dans le français de l'Hexagone. Le contexte d'oralité renforce donc une faiblesse interne à la

langue, l'homophonie entre les désinences verbales. Le principe phonétique n'est pas appliqué à cette classe grammaticale, pour des raisons de cohésion paradigmatic et syntagmatic.

Conjugaisons fautives non homophoniques

Selon Chaudenson, les formes fréquentes sont mieux respectées que les formes moins fréquentes, ainsi la 3^e personne du singulier est la forme la plus fréquente au sein du paradigme et les verbes de la première conjugaison sont les plus fréquents parmi les différentes conjugaisons. Nous pouvons constater que cela est souvent vrai, même pour les conjugaisons fautives non homophoniques :

(14) Car le vol, le trafic sont avilissant pourtant sa permette à qui les pratiquent de subvenir à leur besoins mais sa n'apporte pas la dignité et nuisent la société. (C.A.-K.C. LLT2)

(15) Cependant, il y a des travaux qui rend l'homme meilleur c'est à dire le perfectionnement humain. (A.C. LLT2)

Dans (14), l'élève a conjugué le verbe *permettre* comme un verbe du premier groupe en *-er*, avec pour résultat un subjonctif. Dans l'exemple (15), l'élève a conjugué le verbe *rendre* à la 3^e personne du singulier, alors que le sujet est au pluriel. Dans les deux cas, on peut parler d'une simplification du système verbal, selon deux procédés : changement du groupe verbal, changement de la personne au sein du même paradigme. L'exemple (15) s'aligne sur les exemples (9), (12) et (13) ci-dessus, sauf qu'il n'y a pas homophonie. Nous avons donc deux explications à ces phénomènes. Premièrement, nous avons affaire à la simplification selon le principe de l'économie, qu'on voit souvent chez les apprenants du français langue étrangère, mais aussi dans le français populaire :

La raréfaction des emplois va jusqu'à la disparition pure et simple. Celle-ci, encore accentuée en français populaire, s'effectue par l'intermédiaire de trois procédés : changement de flexion, substitution synonymique, et création de locutions verbales. Les trois procédés interviennent au profit de verbes du premier groupe, ce qui tend à réduire le verbe à un paradigme unique (Gadet 1997 : 52).

Deuxièmement, nous avons affaire à l'interlangue. Comme les fautes indiquant une simplification ne sont pas suffisamment nombreuses pour que nous puissions suggérer une

telle évolution du français des lycéens au Mali, nous mettons ces fautes sur le compte de l'interlangue.

Nous tenons à souligner que les fautes d'accord n'ayant pas leur source dans l'homophonie sont moins fréquentes que celles qui relèvent de l'homophonie.

5.2.1.5. Non-accord sujet-participe passé à valeur verbale

«Le participe passé sert à former, avec les auxiliaires *avoir* ou *être*, les temps composés des verbes » (Riegel *et al.* 1998 : 342). C'est de cette fonction du PP qu'il sera question ici. Nous reviendrons à la valeur adjectivale du PP ci-dessous à propos du groupe nominal.

Le PP est la seule des formes impersonnelles du verbe qui s'accorde, selon des règles précises, en genre et en nombre avec le sujet ou l'objet. Précédé du verbe *être*, le PP s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet. Après l'auxiliaire *avoir*, s'il n'y a pas de complément d'objet direct (COD) antéposé, le PP reste invariable. Quand le COD est antéposé à l'auxiliaire *avoir*, en revanche, le PP s'accorde avec le COD antéposé. Nous avons déjà traité les cas où les élèves confondent l'infinitif et le participe passé. Il est clair que dans les cas où l'infinitif est employé pour le PP, ou dans les cas où l'accent aigu du PP est omis, l'accord n'est pas respecté. Nous n'y reviendrons pas. Dans ce paragraphe, nous allons regarder les fautes d'accord quand le PP est réalisé en tant que participe doté d'accent, et non pas comme un infinitif ou comme un PP sans accent :

(16) l'importance de l'éducation serait appelé à grandir avec la complexité, multiplication, l'accroissement des différentes choses (C.L. LLT1)

(17) Quand Adam et Eve ont été chassé dans le jardin d'Eden, [...] (H.T. LLT1)

(18) Sur le plan du transport routier la machine peut-être dangereuse pour l'humanité. C'est par imagination que les philosophes l'ont inventés. (P.C. LLT1)

Dans les exemples (16) et (17), le PP est précédé de l'auxiliaire *être* : l'accord entre le sujet et le PP s'impose. Dans l'exemple (16), la marque du féminin est omise. Dans l'exemple (17), le sujet est au pluriel, le participe au singulier. L'exemple (18) illustre la difficulté de faire l'accord du PP avec le COD antéposé à l'auxiliaire *avoir*. Cette règle d'accord, qui est difficile même pour les Français, a été débattue longuement lors des discussions sur la

dernière réforme de l'orthographe (cf. 3.2.5.). On a proposé de la supprimer, mais l'Académie française ne l'a pas accepté. Il semble que l'élève se rappelle d'une particularité dans la construction, mais au lieu d'accorder le PP avec le COD antéposé, *l'*, qui renvoie à un nom féminin, *la machine*, il le met au pluriel, peut-être influencé par *les philosophies*. Le non-accord du PP avec le COD antéposé est un phénomène qu'on retrouve dans le français populaire, relevant de la simplification. Puisque les tendances à la simplification ne sont pas nettes, nous gardons l'homophonie grammaticale et l'interlangue comme explications. Nous reviendrons à la question de la syntaxe dans le chapitre 5.5.

Les élèves à tous les niveaux maîtrisent toutefois dans l'ensemble assez bien l'accord du PP, en tout cas comparé à la confusion entre l'infinitif et le PP des verbes en *-er*, et à l'oubli de l'accent aigu.

5.2.1.6. Construction des verbes

La distinction entre verbes transitifs et verbes intransitifs ne pose pas de grands problèmes aux élèves testés, sauf pour un élève qui a fait une faute concernant la valence du verbe :

(19) Mais le travail exténuant ne les aboutit à rien. (D.D. LLT2)

Il s'agit d'un verbe transitif, à simple complémentation, construit indirectement, c'est-à-dire un verbe bivalent à un actant indirect. L'élève prend le verbe pour un verbe trivalent à un actant direct et un actant indirect.

Au sein du groupe des verbes transitifs, par contre, où on distingue entre la construction directe et indirecte, dix élèves sur dix-huit se sont trompés une ou deux fois sur les verbes à construction directe versus les verbes à construction indirecte, c'est-à-dire où le complément est introduit par une préposition. C'est ici que se situe le plus grand problème pour les élèves en ce qui concerne la construction des verbes.

Construction directe pour construction indirecte :

(20) [...] seul le travail libère l'homme, et le permet de s'épanouir. (P.C.D. LLT2)

(21) [...] sa n'apporte pas la dignité et nuisent la société (C.A.K.C. LLT2)

(22) Le développement fait oublier l'individu la loi d'effort car il doit mettre sa vie en ordre et élève sa conscience. (P.C. LLT1)

(23) Le travail est un effort physique ou intellectuel que l'homme peut obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes rétraites qu'il réalise et existe dans la vie par qu'un travail qui est le premier de tous les biens. (A.K. LLT2)

Dans l'exemple (20), le pronom datif de la 3^e personne du singulier a été remplacé par le pronom personnel représentant un COD. Dans les exemples (21) et (22), ce sont des groupes nominaux au lieu de groupes prépositionnels qui sont les compléments des verbes ; les groupes nominaux *la société* (21) et *l'individu* (22) devraient être introduits par la préposition *à*. L'exemple (23) se distingue des autres par la nature du constituant, une subordonnée relative. Les relatives sont difficiles en français à cause des formes multiples du pronom relatif selon sa fonction et à cause de l'ordre des mots dans la relative. Le français populaire a tendance à remplacer les divers pronoms relatifs par un *que* invariable, phénomène que Frei (1929) classe dans la catégorie du besoin d'invariabilité, simplifiant ainsi le système de subordination et que Gadet exprime par ces mots : « Le système populaire se caractérise par une tendance à l'emploi exclusif de *que* comme marque de subordination, qui, étant invariable, ne peut être considéré comme un pronom relatif : c'est une simple marque de frontière entre la principale et la subordonnée » (Gadet 1997 : 94). Dans l'exemple (23), *que* remplace un autre pronom relatif (*dont*). Si nous n'avons pas de nombreux exemples de ce type, c'est dû au fait que l'emploi de ce type de subordonnée relative semble constituer un obstacle pour les élèves. Il s'agit de la relativisation d'un groupe prépositionnel. Seuls six élèves s'en servent, quatre d'entre eux de façon fautive.

Construction indirecte pour construction directe :

(24) Elle permet à la foi à l'évolution économique et à la richesse d'un pays. (P.C. LLT1)

(25) [...] l'auteur lui oppose à l'intérieur bourgeois des patrons de la compagnie. (A.C. LLT2)

(26) Le travail qu'il fait lui comble et lui fait oublier ses desirs de biens matériels ou de repos. (M.A.D. LLT1)

Dans les exemples (24) et (25), il s'agit d'une confusion d'actants. Les verbes *permettre* et *opposer* sont des verbes trivalents dont le tiers actant est lié au verbe de façon indirecte :

permettre quelque chose à quelqu'un, opposer quelqu'un à quelque chose. L'élève, se trompant du rapport entre le verbe et ses compléments dans l'exemple (24), a exprimé le second actant (*l'évolution économique et la richesse d'un pays*) de façon indirecte et a omis le tiers actant, facultatif. Dans l'exemple (25), l'élève a raison de donner trois actants au verbe, mais fait du second actant un complément indirect, *lui*, au lieu d'un complément direct, *le*. Le verbe *comblar* de l'exemple (26) est un verbe bivalent à complémentation directe. L'élève l'a doté d'un complément indirect, le pronom datif *lui*, peut-être influencé par le contexte immédiat, où apparaît le pronom *lui* avec la même référence.

Les facteurs intrasystémiques sont les causes les plus probables des problèmes de construction des verbes. C'est le verbe qui contrôle la construction du complément, c'est-à-dire la construction directe ou indirecte, ce qu'indique aussi la relation de dépendance entre le verbe et son complément. Les confusions favorisant la construction directe tendent à être plus fréquentes que l'inverse, ce qui peut s'expliquer par des facteurs intrasystémiques comme les principes d'économie et de simplification, mais qui peut aussi relever de l'interlangue, et peut-être particulièrement pour les verbes bivalents à construction indirecte. Chaudenson écrit à ce propos que « la tendance à surgénéraliser la variante la plus dépourvue de sens, c'est-à-dire la préposition zéro, que l'on peut observer dans les variétés de français les plus marginales, témoigne peut-être d'une autorégulation de cet aspect particulier du sous-système des prépositions » (Chaudenson 1993 : 26). On retrouve le même phénomène dans le français populaire où il y a tendance à étendre les constructions sans préposition, selon Gadet (1997). Les exemples (24), (25) et (26) constituent des contre-exemples à ce constat, qui ne mine pas, cependant, la tendance à la simplification indiquée ci-dessus.

5.2.1.7. Modes personnels / impersonnels du verbe

Une phrase bien construite doit contenir un verbe à un mode personnel, conjugué en temps et en personne selon le sujet. Il arrive aux élèves de se servir du participe présent comme si c'était un mode personnel du verbe. Le problème est suffisamment répandu pour être commenté :

(27) Faisant un diagnostic general de l'attitude des homme devant le travail, surtout les africains en particulier. (M.A.D. LLT2)

(28) Le travail étant effort physique, une application des moyens nécessaires pour parvenir au but de l'existence et pour prescrire au bonheur de l'homme. (E.D. LLT1)

Dans l'exemple (27), le participe présent tient lieu d'un verbe à un mode personnel et le sujet est omis. Dans l'exemple (28), il faut soit échanger le participe présent par un mode personnel, soit insérer une construction impersonnelle comme *il faut* après la virgule pour rendre la phrase grammaticale. Les deux exemples sont donc agrammaticaux et également difficiles à interpréter.

Nous avons relevé un exemple qui s'oppose diamétralement à ceux qui précèdent, où l'élève, au lieu d'employer un « infinitif délibératif » (*travailler*) dans une « phrase interrogative sans sujet exprimé » (Riegel *et al.* 1998 : 335), se sert du présent, mode personnel (*travaillons*) :

(29) Et nous nous demandons pourquoi travaillons ? (M.K.D. LLT2)

Les hypothèses propres aux élèves sur le fonctionnement des modes impersonnels du verbe, ressortissant au domaine de l'interlangue, doivent être l'explication à ces confusions.

5.2.1.8. Omission du verbe

La dernière faute que nous voudrions évoquer en ce qui concerne le groupe verbal, est une faute particulière, constatée une fois dans notre corpus. Elle s'inscrit dans le cadre de l'homophonie, et peut-être de l'interlangue par un écart d'encodage.

(30) Tout travail ne pas honorable [...] (A.D. LLT2)

Chaudenson place les phénomènes d'écarts de décodage et d'encodage parmi les facteurs intrasystémiques et constate que « dans le domaine de la morphologie verbale, Harley (1986) a observé dans l'interlangue d'apprenants du français langue seconde un faux décodage de la forme *j'ai* du passé composé en *je*, témoin des énoncés du type [Zε] *mange* pour *je mange* » (Chaudenson 1993 : 23). La faute relevée dans notre corpus peut entrer dans la même logique. Les voyelles labialisées se réalisent en effet souvent non-labialisées au Mali, ce qui donnerait la même prononciation pour *ne* [n↔] que pour *n'est* [ne]. Il ne s'agit pas nécessairement d'un écart de décodage, mais certainement d'un écart d'encodage dû à l'homophonie, selon nous.

5.2.1.9. Conclusion

Les désinences verbales, y compris les désinences muettes, entrent dans le groupe de morphogrammes grammaticaux. Ceux-ci ne constituent qu'environ 5 % (Catach 1997 : 65) des graphèmes, mais c'est tout de même pour ces graphèmes que se fait une très grande partie des fautes. Catach dit ceci à propos du principe de phonétisme : « comment, par exemple, imaginer une réforme du *s* sans adopter le *z*, qui en est le pendant, ou se fixer comme « intouchable » le domaine de l'orthographe morphologique, alors que c'est là surtout que se situent les difficultés ? » (op. cit. : 91). L'explication principale pour la plupart des fautes de notre corpus relève, en effet, de l'homophonie grammaticale, facteur intrasystémique ressortissant au domaine des aires de variabilité de la langue française. Les fautes au sein du groupe verbal analysées dans ce chapitre sont ainsi, pour la plupart, commises aussi par les Français dont c'est la langue maternelle et par des apprenants du français langue étrangère originaires des cultures écrites. Certaines des formes traitées comme fautes ici, sont courantes dans le français populaire. La fréquence des fautes est pourtant beaucoup plus grande au Mali, qui appartient à la périphérie de l'aire francophone. Ces trois constats mettent en évidence que nous avons affaire à des points faibles du français.

Des hypothèses d'explication tributaires du domaine de l'interlangue, comme la surgénéralisation et la redondance, jouent aussi un rôle important pour certaines fautes. Par contre, nous n'avons pas trouvé de source d'explication dans l'interférence, qui relève également des facteurs intersystémiques.

5.2.2. Le groupe nominal

Le groupe nominal (GN) minimal est formé par un nom et son déterminant²⁶. Outre le déterminant, le nom se combine éventuellement avec des compléments, ce que Riegel *et al.* appellent un GN étendu. Les compléments sont alors tous les éléments ajoutés au noyau nominal afin de le modifier (Riegel *et al.* 1998 : 148). L'intérêt dans ce paragraphe porte sur l'accord au sein du GN, régi par le nombre et par le genre, inhérent, du nom.

²⁶ Eventuellement dépourvu de déterminant dans des cas bien précis.

5.2.2.1. Marque du pluriel

La faute la plus répandue au sein du GN concerne l'emploi du -s du pluriel, appartenant au groupe des morphogrammes grammaticaux. Ce -s est perceptible à l'oral uniquement dans le cas d'une liaison. Sinon, ce -s se présente strictement comme une marque grammaticale visible à l'écrit :

(31) des pauvres ouvrier (A.C. LLT2)

(32) le desir de tout les parent (D.B. LLT1)

(33) Que l'auteur nous a montres pour les different mouvement du poème. (G.D. LLT1)

(34) Mais ceux qui veulent le bien des travailleur devraient se soucier plus de leur bon salaire. (R.D. LLT2)

Les fautes de pluriel de ces exemples concernent la marque sur les noms et les compléments. L'article est dans tous ces cas mis au pluriel²⁷. Selon notre corpus, il semble donc que les élèves, arrivés au lycée, ont saisi le principe de l'accord du déterminant avec le nombre du GN. Mais par ailleurs, ils n'y attachent pas grande importance. Sur le phénomène de l'omission du -s du pluriel, une élève a donné une explication éclairante à un enseignant : « Mais quand on écrit vite et on veut écrire *ils* et on oublie le -s, ça c'est pas une faute ! » (C.L. LLT1).

L'homophonie entre les formes au singulier et au pluriel de ces noms conduit l'apprenant à se tromper. De plus, nous sommes encore une fois confrontée au phénomène de la redondance, renforçant l'effet de l'homophonie. Nous pouvons aussi invoquer l'interlangue comme explication :

[...] Certains apprenants ont tendance à omettre les marques du pluriel. Il [Coulter] attribue cela non pas à la paresse ou à l'ignorance mais à un problème que nous commençons à connaître maintenant : la redondance. Etant donné les limitations de la mémoire à court terme, les débutants, qui doivent concentrer leur attention sur la

²⁷ Seuls trois élèves ont employé un article au singulier devant un nom au pluriel.

recherche du mot juste, ne gardent de la grammaire de la langue cible que ce qui leur est strictement nécessaire (Cormon 1992 : 90).

La redondance de la langue française peut se justifier : l'écrit aide à soulever les ambiguïtés de l'oral, causées justement par l'homophonie : « Une telle fonction de l'écrit est indiscutable, et elle apporte une aide non négligeable à la lecture visuelle de l'adulte. Reste à savoir quand une trop grande surabondance d'information devient elle-même « entropie » » (Catach 1997 : 67). Nous serons confrontée à cette dernière question de Catach plusieurs fois au cours de l'analyse des fautes. Il nous semble incontestable que certains éléments redondants sont incontournables en même temps qu'une simplification de l'orthographe française la rendrait plus accessible aux apprenants de la langue. A la question de savoir jusqu'à quel point il faudrait simplifier, nous n'envisagerons pas de prendre position.

La correspondance entre la perceptibilité audible et l'expression écrite n'est pas aussi évidente pour toutes les fautes de ce genre relevées de notre corpus. Ce qui est commun pour les fautes du -s du pluriel est le fait que le -s est rarement omis quand il est perceptible à l'oreille. Il est, cependant, parfois ajouté à tort :

(35) [...] qui dit tressor parle ses trois mot de l'auteur : un bon salaire, un bon congés, et une bonnes retraites ; (R.D. LLT2)

(36) Car la definition même du mots travail s'oppose. à l'affirmation. (A.D. LLT2)

(37) [...] la majorités d'entre eux se sont des voleurs ou des delinquants on leurs doit de bon congés Car dans tous travail on a besoin d'un repos, d'une liberté. (D.B. LLT1)

Le problème du -s du pluriel est un problème évident : seuls quatre des dix-huit élèves testés n'ont pas commis cette faute. Les autres ont tous omis la marque du pluriel ou l'ont ajoutée à tort. Il y a une légère tendance à ce que le -s du pluriel soit omis plus souvent qu'il n'est ajouté. Les moyens et les faibles ont tendance à se tromper plus fréquemment que les forts, toutefois sans que la différence soit frappante.

5.2.2.2. Marque du genre

En français, le déterminant et les compléments du nom dépendent tous du nom. En ce qui concerne le nombre, nous en avons déjà parlé dans le chapitre 5.2.2.1. Le genre du nom

s'impose au déterminant et parmi les compléments, ce sont l'adjectif et le PP qui s'accordent avec le nom.

5.2.2.2.1. Non-accord déterminant-nom

La catégorie grammaticale du genre n'existe pas en bambara. Pourtant, se tromper sur le genre du nom n'est pas une faute très répandue quand on examine la relation déterminant – nom, bien que cette faute existe :

(38) Aussi dans le film Germinal²⁸ où l'on découvre également le misère des travailleurs au début de l'industrialisation. (P.C.D. LLT2)

(39) Il nous échappe trois grandes choses : le besoin, la vice et l'ennui. (A.D. LLT1)

Nous avons relevé trois fautes du type :

(40) [...] cet travail est dangereux en incendie, [...] (A.K. LLT2)

Il s'agit de la surgénéralisation d'une règle qui entre en jeu quand un nom masculin commence par une voyelle. L'explication la plus convenable de cette faute relève de la phonologie du français au Mali : « les articles définis *le* et *les* se prononcent fréquemment /le/, les voyelles labialisées se réalisant souvent non-labialisées au Mali » (Skattum 2000b : 336). Ceci vaut aussi pour *ce* ; dans ce cas, le *t* du *travail* s'étend sur l'article démonstratif et se fond avec celui-ci.

5.2.2.2.2. Non-accord nom-complément

Il est légèrement plus fréquent de ne pas respecter la règle d'accord entre le nom et son complément que de ne pas respecter la règle de la correspondance entre le genre inhérent du nom et le déterminant.

(41) Il assure le bonheur de l'homme sur le plan économique et morale. (A.D. LLT1)

(42) Le travail coloniale abêtit l'homme noir. (A.C. LLT2)

²⁸ C'est l'élève qui souligne.

L'homophonie en est la cause dans ces exemples. L'opposition oral / écrit pour la marque du genre aux adjectifs est signifiante : à l'oral, « 67 % des adjectifs français sont invariables en genre oral [...] – A l'écrit : 42 % des adjectifs sont invariables (en général ceux qui se terminent par un *e*) » (Catach 1997 : 110).

L'homophonie n'est, cependant, pas toujours la cause du non-accord :

(43) Contrairement à tous ces aspects positives du travail, nous constatons les travaux pénibles par exemple dans le film *Germinal*. (M.K.D. LLT2)

L'explication doit résider dans l'interlangue et l'hypercorrection, avec une faute d'accord comme résultat.

5.2.2.2.3. Non-accord nom-participe passé à valeur adjectivale

« Le participe passé à valeur adjectivale peut être épithète du nom, apposé ou attribut d'un complément d'objet direct. [...] Il peut avoir aussi la fonction d'attribut du sujet » (Riegel *et al.* 1998 : 343). En tant qu'adjectif, le PP s'accorde avec le nom qu'il caractérise et entre donc dans le groupe des compléments du nom.

Tout comme les fautes d'accord sujet / COD - PP à valeur verbale, le non-accord entre nom et PP à valeur adjectivale n'est pas très répandu. Il existe, toutefois, des exemples où l'accord est ignoré ou fautif. Nous n'avons pas relevé d'exemples où le -s du pluriel a été ajouté à tort à un attribut au singulier. Il est, cependant, omis :

(44) « les ouvriers après avoir avalé le pain noir » descendent dans le minier et ne remonte tardivement très épuisé. par la tâche pénible. (A.D. LLT2)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5.2.2.1. ci-dessus, l'homophonie explique bien les fautes du -s du pluriel. Nous pouvons aussi vérifier la tendance à laisser tomber le -s, lettre muette, plus souvent que de l'ajouter à tort (cf. Skattum 2000b : 336). Pour le non-accord nom-PP à valeur adjectivale le -s du pluriel n'est pas ajouté à tort. Les fautes sont, d'ailleurs, peu nombreuses.

La forme du PP peut être construite par analogie avec d'autres paradigmes :

(45) Adam et Eve mangent le fruit interdi. (A.D. LLT1)

(46) A travers quelques constats faitent autour de nous on pourra argumenté la pensée de ce penseur. (M.A.D. LLT1)

Dans l'exemple (45), où l'accord se fait par analogie avec les verbes en *-ir*, l'homophonie des morphogrammes grammaticaux peut également être invoquée comme explication. Dans l'exemple (46) le radical, *fait*, est la forme correcte du PP du verbe *faire* ; or la marque du pluriel, *-s*, est ici remplacée par la désinence du présent de la 3^e personne du pluriel d'un verbe en *-er*, *-ent*, ce qui provoque la prononciation du *t* du radical et une interprétation fautive du genre du nom comme féminin.

5.2.2.3. L'emploi du déterminant

Il existe en français des règles précises et assez complexes pour l'emploi du déterminant. Les fautes concernent surtout la confusion des déterminants, en particulier l'omission de l'article défini dans les coordinations (Togebly 1982) et la substitution de l'article partitif par l'article défini ou par l'article partitif réduit.

« Les articles étant des éléments conjoints, excepté l'article indéfini, on les répète devant des substantifs coordonnés, à moins que ceux-ci ne soient liés d'une façon particulièrement étroite » (Togebly 1982 : 48). Or, cette règle n'est pas intériorisée par tous les élèves :

(47) Les bons salaires, bons congés et bonnes retraites selon les reglements du travail sont obligatoires pour qu'il ne perd pas son etymologie. (M.A.D. LLT1)

(48) [...] le travail à des moments à faire, et les qualités : le courage, la volonté, experience. (R.D. LLT2)

La fréquence de l'omission de l'article dans notre corpus n'est toutefois pas aussi élevée que celle constatée par Skattum (2000b) pour les élèves de cinquième année.

Quant à l'article partitif, il est employé « devant un nom désignant une réalité non nombrable, non comptable » (Grevisse 2000 : 869). Les élèves utilisent le plus souvent l'article défini au lieu de l'article partitif :

(49) Car il faut qu'il soit capable de mettre l'ordre dans sa vie, et de la donner un sens. (H.T. LLT1)

(50) La fontaine fable²⁹ nous éclaircissons le reste en disant à ses enfants de bien travaillez et prenez le courage (R.D. LLT2)

Il arrive aussi que l'article partitif (51) et l'article générique (52) soit remplacé par l'article partitif réduit :

(51) Le travail librement concetti assure et l'épanouissement de l'homme dans son existence et est le source de bonheur de l'homme. (A.D. LLT1)

(52) Leurs seul objectif visé étaient de frictifier d'argent d'où le capitalisme. (A.D. LLT2)

La majorité des élèves ont fait des fautes concernant l'emploi des déterminants. Ce problème peut relever du fait qu'ils n'existent pas en bambara. Le nom bambara n'est pas accompagné d'un déterminant et la catégorie grammaticale du défini / indéfini est exprimé à l'aide des tons. Le déterminant qui semble être le plus difficile à maîtriser est l'article partitif, comme le constate aussi Skattum (2000b).

5.2.2.4. Les pronoms

« Le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre ; en outre, les pronoms personnels et possessifs varient en personne ; les pronoms personnels, les relatifs et les interrogatifs varient d'après leur fonction. – Le pronom est susceptible d'avoir les diverses fonctions du nom : sujet, attribut, complément, parfois apposition ou apostrophe » (Grevisse 2000 : 955). La note à propos des fonctions du pronom nous intéresse particulièrement : « ceci ne veut pas dire que chaque pronom puisse avoir toutes ces fonctions : *je, tu, il(s), on, nul* sont des sujets ; - *me, te, se, en, leur, y, dont* sont des compléments. » (ibid.). A cause de l'homophonie très répandue au sein du groupe des pronoms, il arrive aux élèves de se tromper sur le pronom juste. Une faute relevée plusieurs fois concerne la confusion entre le pronom possessif au pluriel et le pronom datif du complément d'objet indirect :

(53) Dieu leurs a dit : « ... » (H.T. LLT1)

²⁹ C'est l'élève qui souligne.

Il s'agit du logogramme « leur-leurs ». Cette confusion s'approche des confusions concernant le -s du pluriel évoquées dans 5.2.2.1. Le pronom datif du complément d'objet indirect au pluriel est invariable, ce sont les formes du pronom possessif au pluriel qui varient selon que l'objet possédé est au singulier ou au pluriel.

Nous avons relevé deux autres fautes logogrammiques touchant les pronoms :

(54) [...] la majorités d'entre eux se sont des voleurs ou des delinquants [...] (D.B. LLT1)

(55) A travers cette affirmation l'auteur veut nous faire comprendre que les travailleurs vallent par ceux qu'ils sont que par ceux qu'ils ont parce qu'ils doivent travailler d'abord pour leur noblesse, leur dignité tout en sachant que le travail détermine la classe sociale et que tout leur prestige est dans le travail seul. (P.C.D. LLT2)

Il s'agit d'une confusion entre le pronom réfléchi *se* et le pronom démonstratif *ce* dans (54), et d'une confusion entre le pronom démonstratif au pluriel *ceux* et le pronom démonstratif au singulier, *ce*, dans (55). Le dernier exemple montre que l'élève en question n'a pas compris la fonction du pronom démonstratif au singulier comme antécédent non-animé de la relative.

Nous avons affaire à des logogrammes monosyllabiques, de nombre peu élevé, mais d'une fréquence très élevée. Selon Catach (1997 : 114), 71 % des fautes relevées sur l'orthographe de certains mots grammaticaux fréquents se font pour le couple *ce-se*. Seul la graphie aide à distinguer ces « *homophones-hétérographes* (Catach 1997 : 57). L'homophonie grammaticale est donc encore une fois l'explication appropriée, un facteur intrasystémique, renforcé par le facteur extrasystémique de l'oralité.

Enfin, voici l'exemple d'une confusion entre les pronoms personnels masculin et féminin à la 3^e personne :

(56) Panglosse elle attachait une grande importance a la déclaration du providence divine qui disait que : [...] (A.D. LLT2)

Pangloss, personnage de *Candide*, est un homme. Comme les noms, les pronoms personnels du bambara ne connaissent pas de distinction de genre grammatical. Il se peut que l'élève se soit trompé sur le sexe du personnage. Néanmoins, nous profitons de cette faute pour mettre

en avant, pour la première fois, une explication des fautes évoquée par plusieurs enseignants : l'interférence. Nous nous appuyons de plus sur nos observations sur le terrain : c'est une faute que nous avons remarquée souvent en écoutant les élèves parler français hors classe. Ils ont, en effet, utilisé les pronoms personnels masculin et féminin pêle-mêle, sans correspondance avec le référent. La faute n'est relevée qu'une fois dans le corpus. La raison en est, selon nous, que les compositions en question ne donnent pas l'occasion de faire ce type de faute et que le contexte du devoir écrit peut fonctionner comme une surveillance qui pousse les élèves à faire plus attention au langage que lorsqu'ils parlent.

Dans l'ensemble, les fautes concernant les pronoms ne sont pas extrêmement répandues.

5.2.2.5. Les constructions possessives

Tout comme les pronoms, le déterminant possessif est variable en genre, en personne et en nombre. C'est le nombre au sein de la construction possessive qui pose, parfois, problème aux élèves. Au pluriel, la difficulté vient de ce qu'« il faut dissocier deux nombres, celui, grammatical, singulier ou pluriel du nom qui suit, et celui, notionnel, toujours pluriel, de la personne impliquée » (Riegel *et al.* 1998 : 157). Plusieurs élèves montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'emploi du pluriel versus le singulier dans les constructions possessives, où le nombre du déterminant possessif ne correspond pas toujours au nombre du nom et vice versa :

(57) Il doit former des spécialistes étranges pour son besoins. (P.C. LLT1)

(58) En travaillant de tout nos coeur on obtiendra une bonne récompense. (R.D. LLT2)

Dans l'exemple (57), le déterminant possessif, *son*, est au singulier alors que le nom est au pluriel. Vu l'éloignement phonologique entre *son* et *ses*, nous supposons que l'élève veut dire *son besoin*, mais qu'il a ajouté à tort un *-s* de pluriel au nom. Dans l'exemple (58), c'est l'inverse qui s'est passé : l'élève a omis le *-s* du pluriel au nom, qui devrait être au pluriel comme le déterminant possessif *nos*. Il s'agit du phénomène orthographique des lettres muettes et du fait que les *-s* du pluriel dans ces deux exemples, à cause de leur environnement phonétique, ne sont pas perceptibles à l'oreille.

Il arrive aussi que le nombre de la construction possessive ne corresponde pas au nombre de l'objet auquel on se réfère. Comme nous l'avons précisé, il faut prendre en compte deux aspects : le nombre de possesseurs impliqués et le nombre du nom possédé impliqué.

(59) Fatigués, aigris au terme de leurs tours du monde de misère humaines. (A.C. LLT2)

Le tour du monde dont il est question dans l'exemple (59) est fait par Candide et ses amis. Le nombre des personnes impliquées exige donc le pluriel, *leur*, mais il ne s'agit que d'un tour. L'emploi du pluriel est donc fautif, il faudrait écrire *leur tour*.

5.2.2.6. Conclusion

Les explications des fautes commises dans le groupe nominal se rapprochent largement de celles du groupe verbal. Il s'agit de morphogrammes et de logogrammes grammaticaux, autrement dit, il s'agit de l'homophonie, renforcée par le contexte d'oralité. Nous avons cependant eu recours à l'interférence comme explication deux fois, à savoir pour l'emploi des déterminants, où l'interférence est une explication possible, et pour les pronoms personnels, où elle nous semble certaine dans un des cas.

5.3. Phonogrammes et logogrammes lexicaux

Jusqu'ici dans l'analyse des fautes, nous nous sommes occupée, avant tout, des morphogrammes et logogrammes grammaticaux. Dans ce chapitre, nous regarderons plus particulièrement les phonogrammes et les logogrammes lexicaux, c'est-à-dire l'orthographe qui ne porte pas sur les distinctions grammaticales, mais qui relève du lexique et des marques auxiliaires. Pour les définitions de ces deux notions, nous renvoyons le lecteur au chapitre 3.2.5. ci-dessus.

Nous sommes, en ce qui concerne les phonogrammes et les logogrammes lexicaux, comme en ce qui concerne les morphogrammes et les logogrammes grammaticaux, confrontée au problème de la relation entre les graphèmes et les phonèmes. La majorité des fautes d'orthographe est due à ce phénomène et la théorie des facteurs intrasystémiques comme explication nous semble appropriée. Nous trouvons, cependant, que cette explication seule ne suffit pas. Il est clair que le contexte d'oralité et le peu d'habitude à l'écriture renforcent le

problème de transfert de l'oral à l'écrit pour les mots homophones. Pour les habitués de l'écrit, l'orthographe des homophones s'imprime dans la mémoire visuelle avec les traits sémantiques et les aide à écrire la forme correcte selon le contexte. En revanche, lorsqu'on n'est pas habitué à la langue écrite, il se peut que les homophones se greffent sur les traits sémantiques seulement. Dans ce cas également, le contexte sert à évoquer les traits sémantiques pertinents, mais l'orthographe ne s'y ajoute pas automatiquement. Souvent la faute concerne uniquement la graphie d'un son particulier. Le corpus fournit de nombreux exemples, en voici quelques-uns :

(60) Il dit à ses enfants le caractère éphémère de l'héritage. (A.C. LLT2)

(61) La praubématique du travail fait que les hommes se posent multiples questions. (M.A.D. LLT1)

(62) Le travail éloigne de nous trois grands mots, l'ennui, le vice, et le besoin. (A.K. LLT2)

(63) le travail est une obligation d'existence et cela pour pouvoir survivre. (C.A.-K.C. LLT2)

(64) Dès lors le travail à été recommandé à l'homme. (H.T. LLT1)

(65) Nous sommes unanimes sur le fait que personne ne pourra croiser le bras et entendre que la providence lui tombe dessus ; (M.A.D. LLT1)

(66) Le travail, indispensable à la vie de l'homme s'il veut se jouir dans sa vie et être au service des autres. (A.D. LLT1)

(67) L'homme est le boulangé de sa vie. (A.D. LLT1)

(68) Le travail en tant qu'effort intellectuel, manuel ou phisque que l'homme s'exerce, enfin de tirer une récompense. (H.T. LLT1)

(69) Ils ne peuvent plus fournir d'énergie pour travailler comme d'habitude. (D.B. LLT1)

(70) Certe, nous sommes fort persuadé que [...] (C.A.-K.C. LLT2)

(71) D'ailleurs les ouvriers, une fois remontés ont juste le temps d'avaler une soupe infecte avant de plonger dans le sommeil. (A.C. LLT2)

(72) Les enfants très courageux dès le dèce du père vont au champ pour la recherche du trésor. (Ald.D. LLT2)

Selon un sondage statistique effectué par l'équipe HESO en 1972, le « E ouvert, dont la fréquence n'est pas très grande (5,3 %) possède [...] de nombreuses transcriptions » (Catach 1997 : 65). Ce [ɛ] a, donc, plusieurs réalisations à l'écrit, selon sa position, selon les lettres qui l'entourent et selon la graphie d'usage. Dans l'exemple (60), l'élève a transcrit fautivement le [ɛ] *ai*. La graphie correcte est *-è*.

Le même problème se pose pour l'archigraphème (cf. 3.2.5) *O* dans les exemples (61) et (62). Il s'agit d'un mauvais choix du graphème dans les deux exemples. Riegel *et al.* (1998 : 69) représente les archigraphèmes avec les graphèmes correspondants, d'où il ressort qu'au phonème [o], correspondent trois graphèmes : *-o*, *-au* ou *-eau*. Selon HESO, 1972, *O* couvrirait 75 % des transcriptions des phonèmes [o] ou [□]. Dans l'exemple (61), l'élève a fautivement transcrit le [o] avec le digramme *au*. Dans l'exemple (62), l'élève a transcrit le [o] comme on le fait à 75 %, selon HESO, tandis qu'il fallait l'écrire *-au*. Nous sommes, de plus, confrontée à deux logogrammes : *mots-maux* où justement l'orthographe sert à distinguer les deux homophones.

L'orthographe de l'archigraphème *AN* [ã] n'est pas évidente. La position détermine souvent sa graphie, mais pas toujours : « certaines difficultés spécifiques étaient liées aux notations de quelques phonèmes, en particulier [ã], noté indifféremment *an* et *en* [...] » (Catach 1997 : 64). Cette faute est assez répandue, (63) et (64) en sont des exemples. Dans les deux exemples, il s'agit du phonème [ã]. Dans l'exemple (63), l'élève l'a noté *an* au lieu de *en*. Dans l'exemple (64), l'élève l'a noté *en* au lieu de *an*. Il s'agit, pourtant, de mots fréquents qui devraient faire partie du vocabulaire des lycéens. Un constat de Catach, auquel nous adhérons pleinement, s'impose : l'« *importance primordiale de la lecture tout au long de la scolarité* » (op. cit. : 106).

Dans les exemples (65) et (66), nous sommes probablement confrontée à des fautes phonogrammiques, ayant pour résultat une faute orthographique. Il s'agit de la confusion entre les voyelles [ã] et [a]. Les élèves paraissent mal connaître la prononciation des mots :

entendre / *attendre* et *indispassable* / *indispensable*, éventuellement aussi leur sens. Dans l'exemple (65), la nasale est ainsi fautivement employée, dans l'exemple (66), elle est fautivement omise. Selon Dumestre (cours dispensés à l'INALCO 2000/2001), les nasales du bambara sont instables et peuvent, dans certains cas, être remplacées par la voyelle orale correspondante. Les bambarophones connaissent les nasales, mais le fait qu'elles sont instables en bambara peut les conduire à se tromper sur les nasales du français. Ces fautes entreraient donc dans l'interlangue.

Dans l'exemple (67), nous sommes encore une fois confrontée au problème de la notation graphique du phonème [e]. Nous avons vu ce même problème pour les verbes en *-er* (cf. 5.2.1.1.) où il y avait des confusions entre l'infinitif et le participe passé. L'élève a, ici, choisi de écrire le [e] avec un *é*, alors que la graphie pour [e] dans ce contexte est *-er*.

L'exemple (68) contient trois fautes. La première, *intellectuel*, où l'élève n'a pas écrit la consonne double, relève d'une difficulté discutée plusieurs fois pendant les fixations de l'orthographe, et qui pose donc problème aussi aux Français. Selon Riegel, « en dépit de l'illusion entretenue par l'orthographe, on ne trouve en principe pas de géménées (c'est-à-dire deux consonnes identiques successives) en français courant » (Riegel *et al.* 1998 : 51). La deuxième faute est encore un témoin des difficultés des différentes réalisations des archigraphèmes. Il s'agit ici de l'archigraphème *I*, couvrant 98 % des transcriptions du [i], qui dans l'adjectif en question devrait être écrit *y*, *physique*. C'est donc une faute compréhensible selon le principe phonologique. La troisième faute, enfin, s'aligne sur celle de l'exemple (65) et nous renvoyons à cette explication.

Aussi l'exemple (69) concerne l'omission d'une lettre muette, *h*, qui est muette pas seulement en certaines positions, mais qui, en fait, n'apparaît pas du tout dans le tableau phonologique des voyelles et consonnes du français. « N'ayant aucune réalité phonétique positive » (Riegel *et al.* 1998 : 57), on comprend qu'il puisse être omis suivant le principe de phonétisme.

Les exemples (70) et (71) illustrent l'omission des lettres muettes autres que les morphogrammes. *Certes*, dans l'exemple (70), provient du latin populaire et l'orthographe étymologique l'a emporté sur le principe de phonétisme, le *-s* n'ayant pas de fonction. La même explication est valable pour l'exemple (71).

Dans l'exemple (72), l'omission du *-s* change la prononciation du *-e* final phonique. Nous avons peut-être affaire à une mauvaise connaissance de la prononciation du mot. Catach écrit, à propos d'un classement des fautes, qu'il faut « s'assurer, avant toutes choses, qu'il s'agit bien d'un écart d'*orthographe*, que l'enfant connaît et a bien compris le mot, qu'il sait bien le prononcer (écarts à dominante phonétique, reconnaissance du mot) » (Catach 1997 : 113). Après s'en être assuré, on peut poursuivre la recherche du niveau où se situe la faute : au niveau phonogrammique, morphogrammique ou logogrammique. Selon nous, l'élève fait une faute phonogrammique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une « mauvaise connaissance des graphèmes de base et des lois simples qui les régissent (ce qui relève du niveau lecture-écriture, le plus important au départ). Ces écarts peuvent entraîner une modification phonique » (ibid.). Il nous semble clair qu'au Mali, où le français est une langue seconde, peu utilisée dans le quotidien, la prononciation du français peut s'éloigner plus ou moins du français de l'Hexagone et qu'une partie des fautes, lexicales ou grammaticales, provient de ce premier niveau dans le classement proposé par Catach.

Finalement, nous avons relevé des fautes touchant aux logogrammes, mais qui, contrairement aux fautes logogrammiques précédentes, relèvent aussi de la syntaxe :

(73) [...] la richesse quel apporte. (D.B. LLT1)

(74) Qu'elle rôle joue-t-il le machinisme dans l'humanité? (P.C. LLT1)

(75) Est qu'un bon travail est le premier de tous les biens (C.A.-K.C. LLT2)

Dans l'exemple (73), au pronom relatif objet plus le sujet de la relative : *qu'elle*, l'élève a substitué le déterminant interrogatif *quel*. L'exemple (74) contient la faute inverse, le pronom relatif objet *que* plus *elle* au lieu du déterminant interrogatif *quel*. Dans l'exemple (75), l'élève a voulu se servir de l'interrogation en *est-ce que*, mais la construction n'est pas complète. Il n'y a d'autres explications à ces fautes que l'homophonie et les connaissances syntaxiques défailtantes des élèves. Ces trois exemples sont les seuls de ce genre relevés dans le corpus.

Pour conclure ce chapitre, constatons avec Catach que l'orthographe du français est difficile et que l'habitude à la lecture et à la langue écrite est primordiale dans l'acquisition de l'orthographe. La question de l'utilité de la complexité de l'orthographe française se pose :

le poids de contraintes orthographiques pèse aujourd'hui non sur une minorité, mais sur l'ensemble de la nation. Ce poids est trop lourd, nous dirons même qu'il est trop *cher* :

« Le coût de l'information orthographique, démesurément redondante... apparaît exagéré, surtout si l'on y ajoute le coût de l'apprentissage donnant accès à cette information : ...neuf ans d'études, sans que pour cela les résultats apparaissent tellement probants » (N.C., *Rech.*, p. 951, cité in Catach 1997 : 103).

Si ces contraintes pèsent sur les élèves français, que dire des élèves maliens ? Au lycée Cabral, à cause du contexte sociolinguistique et de la manière d'enseigner, elles pèsent en effet beaucoup plus lourd. L'emploi des dictées est un exercice quotidien, les élèves écoutent le français chaque jour au lycée, mais ils le lisent peu. Catach rappelle que « *la dictée traditionnelle n'est pas un exercice d'apprentissage, mais de vérification de l'orthographe* » (Catach 1997 : 106, c'est l'auteur qui souligne). Or, dans ce lycée, la dictée n'est utilisée ni comme exercice d'apprentissage, ni comme vérification. Faute de manuels et de livres scolaires, les enseignants ont recours à la dictée comme un moyen de distribution des textes et comme les enseignants n'ont pas le temps de les corriger, les élèves risquent de développer de mauvaises habitudes d'orthographe que la correction des devoirs n'arrive pas à supprimer. Les devoirs ne sont pas, d'ailleurs, très fréquents. L'une des classes LLT a eu deux devoirs écrits, l'autre a eu trois devoirs écrits pendant les six semaines durant lesquelles nous avons fréquenté le lycée. Les devoirs se passent à l'école, pendant les heures du cours. Nous n'avons pas vu les élèves écrire des devoirs à la maison. Pendant les observations en classe, nous avons eu l'occasion de regarder les cahiers des élèves et nous pouvons affirmer qu'il y avait beaucoup de fautes d'orthographe, qu'il y avait différentes versions du même mot, et que la ponctuation est peu conforme aux règles (cf. le chapitre 5.7.1. ci-dessous). Tous ces phénomènes témoignent d'une insécurité devant l'orthographe. Nous avons expliqué les fautes à l'aide des facteurs intrasystémiques : la notation des archigraphèmes, les homophones logogrammiques et phonogrammiques, les lettres muettes, mais aussi à l'aide d'un facteur intersystémique : l'interlangue et à l'aide d'un facteur extrasystémique : le contexte d'oralité, qui vient renforcer les facteurs intrasystémiques.

5.4. Accentuation

L'accentuation constitue un domaine complexe parce qu'elle concerne à la fois la grammaire et le lexique. Nous avons déjà traité l'accentuation dans le GV, dans le GN et au sein du groupe des phonogrammes et logogrammes lexicaux. Elle recoupe donc tous les phénomènes que nous avons déjà étudiés, mais parce qu'elle couvre des éléments relevant tantôt de la grammaire, tantôt du lexique, nous avons choisi de traiter l'accentuation comme un phénomène à part. C'est, d'ailleurs, un problème évident pour les élèves, qui mettent les accents de façon aléatoire.

Les accents peuvent donc apporter des indications sur la prononciation des voyelles (rôle phonogrammique), mais ils peuvent aussi marquer une distinction entre des homophones dans les logogrammes grammaticaux comme *a* (*avoir*) et *à* (préposition), ou indiquer une évolution historique comme dans *fête*, où l'accent circonflexe témoigne de la chute d'un *s* (*feste* en ancien français), tout en notant une voyelle longue.

L'oubli de l'accent ou un accent ajouté à tort change souvent la prononciation du mot :

(76) Aussi dans le film Germinal³⁰ où l'on dévore également le misère des travailleurs au debut de l'industrialisation. (P.C.D. LLT2)

(77) Mais s'il est d'ordre moral, il déviendra plus noble. (A.C. LLT2)

Pour les enseignants, il importe de déterminer si ces fautes sont purement orthographiques ou si elles sont phonogrammiques, c'est-à-dire si elles traduisent des modifications dans la prononciation du mot. Il est possible que nous soyons confrontée à une prononciation de certains phonèmes du français propre au Mali. Nous avons dit que les voyelles labialisées se réalisent souvent non-labialisées au Mali. C'est exactement l'effet d'un accent aigu ajouté à un [↔] (77). Mais cela suppose que les règles régissant l'accentuation soient bien connues, ce dont on peut douter, puisque l'omission de l'accent aigu entraîne la labialisation, comme dans (76) : *debut*.

Les accents, comme les lettres muettes, servent à distinguer les homophones dans les logogrammes :

³⁰ C'est l'élève qui souligne.

(78) Cependant tout bon travailleur n'a pas droit a un bon salaire, à une bonne pause mais également a une bonne retraite. (D.D. LLT2)

(79) Pour l'auteur le travail à des bienfaits dans la vie de l'homme. (R.D. LLT2)

Dans l'exemple (78), l'élève a omis l'accent grave de la préposition *à*, ce qui la transforme en un verbe : la 3^e personne singulier du présent du verbe *avoir*. L'inverse s'est passé dans l'exemple (79), où l'accent grave transforme le verbe *a* en la préposition *à*. La seule marque qui distingue le sens des deux logogrammes grammaticaux est donc l'accent grave.

Le peu d'exemples dans ce chapitre, malgré l'ampleur du phénomène, vient de ce que nous avons déjà traité l'accentuation à plusieurs reprises pendant l'analyse des fautes. En guise de conclusion, nous constatons d'abord que, même si les accents sont placés aléatoirement, l'omission est plus fréquente que l'ajout fautif. Les problèmes d'accentuation sont, par ailleurs, évidents. Ils témoignent, d'une part, des problèmes d'encodage, c'est-à-dire des problèmes de prononciation. D'une autre part, ils témoignent des problèmes de décodage, donc une incompréhension de l'importance de l'accentuation pour le décodage correct du texte. Il est possible que nous soyons confrontée à un problème pédagogique. La pédagogie n'est pas l'objet de notre étude, nous signalons toutefois ce problème possible.

5.5. Syntaxe

Il est clair que la syntaxe de la phrase n'est pas complètement intériorisée par les élèves testés. Nous ne prétendons pas, dans ce paragraphe, épuiser les problèmes syntaxiques, un domaine difficile et étendu. Nous allons commenter certaines faiblesses récurrentes de notre corpus qui n'ont pas été traitées précédemment et qui ne font pas partie du groupe prépositionnel. Les problèmes traités ici concernent surtout la coordination fautive d'éléments n'ayant pas la même fonction et la subordination aberrante ou défailante.

5.5.1. La coordination

Le problème syntaxique le plus récurrent concerne la coordination. « La conjonction de constituants ne connaît d'autres contraintes que l'identité de la fonction syntaxique des termes conjoints et l'homogénéité de leurs rôles sémantiques » (Riegel *et al.* 1998 : 524). Il faut donc coordonner uniquement des éléments ayant les mêmes fonctions syntaxiques et sémantiques. Cette règle est intériorisée par le locuteur natif pour qui les fautes relevées parmi les élèves

maliens, dans ce domaine comme dans d'autres domaines de la syntaxe, seraient impensables. On voit clairement qu'il s'agit d'une langue étrangère : Chaudenson (2003) parle à ce propos de règles grammaticales de type 1, qui sont « celles que, sans qu'elles ne soient jamais explicitement formulées, un locuteur intègre au cours de l'acquisition de sa langue maternelle ». Les règles de type 2 sont « des règles de grammaire explicite ; ce sont ces règles que l'on apprend, en particulier, à l'école et qui sont souvent des règles qui témoignent de la norme, en particulier écrite, plus que de l'usage » (Chaudenson 2003 : « 2.4.3 L'enseignement du français en Afrique »).

(80) l'homme doit se donner au travail pour le bien de soi et collectif (C.A.-K.C.LLT2)

(81) C'est ça le mérite de son effort qui le rend noble et sa liberté. (H.T. LLT1)

Dans l'exemple (80), l'élève a coordonné un groupe prépositionnel et un adjectif comme compléments du nom. D'abord, nous signalons que le complément *de soi* n'est pas construit selon la logique de la langue française, il est pourtant intelligible. Les deux compléments sont donc possibles, mais au sein du groupe prépositionnel introduit par *pour*, il faut répéter le nom pour aboutir à une coordination correcte. Dans l'exemple (81), il s'agit d'une confusion de la sémantique du verbe *rendre* et de la nature des compléments qu'il accepte. Le premier complément est constitué par un adjectif. C'est la seule classe de mots qui peut assumer la fonction d'attribut de l'objet direct du verbe *rendre* lorsque l'attribut indique le résultat d'une transformation de l'objet : *son effort le rend noble*. Le deuxième complément est constitué par un groupe nominal possessif, inacceptable comme attribut de l'objet direct ; il sera interprété comme l'objet direct du verbe *rendre*. L'adjectif *libre* rendrait la phrase correcte : *son effort le rend noble et libre*.

5.5.2. La subordination

S'il est difficile de dégager les spécificités du français du Mali puisque les circonstances d'intercommunication dans cette langue sont très rares, on observe cependant, depuis peu de temps, une dégradation du français des « intellectuels » (appauvrissement du vocabulaire, erreurs de syntaxe, par exemple la perte de

l'usage des énoncés à propositions subordonnées)³¹, dégradation qu'il ne nous est pas possible pour le moment de typologiser (Canut et Dumestre 1993 : 222).

Il est vrai que les élèves se servent beaucoup plus de la coordination et de la juxtaposition que de la subordination. Seul huit des dix-huit élèves du corpus ont utilisé les trois types de subordonnées : la complétive, la relative et la circonstancielle. La relative introduite par *qui*, la subordonnée la plus courante et la plus simple³², ainsi que la complétive, sont les plus fréquentes. La complexité de la relativisation d'un groupe prépositionnel a pour résultat qu'elle n'est employée correctement que par deux élèves. Les quatre autres élèves qui ont voulu l'employer, l'ont mal construite :

(82) Des travaux dont l'homme faisait en longueur de journée, avec la machine il parvient à faire ce travail dans une heure. (P.C. LLT1)

Trois élèves se distinguent des autres par leur niveau syntaxique très faible : un élève faible et un moyen (84) ont produit des phrases témoignant d'une très mauvaise compréhension de la syntaxe française, un élève parmi les faibles est difficile à comprendre (83) :

(83) En effet l'homme y joue'lui même vis-à-vis dans la nature un rôle de la puissance naturelle dont tout son corp est doue : [...] (R.D. LLT2)

(84) Pour christophe si la colonisation a mit son pays au rêtard et après la colonisation il peut bien et belle s'en sortir du problème que par le travail. (Ald.D. LLT2)

Le décalage des compétences entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts est particulièrement clair et net dans ce domaine. Il existe aussi un décalage de compétences syntaxiques entre les deux classes examinées. Les forts de l'une des classes ont nettement moins de problèmes que ceux de l'autre, dont même un des forts a produit des paragraphes difficilement compréhensibles à cause de la syntaxe :

(85) Le travail est un effort physique ou intellectuel que l'homme peut obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites qu'il realise et existe dans la vie par qu'un travail qui est le premier de tous les biens. (A.K. LLT2)

³¹ C'est nous qui soulignons.

³² Si nous omettons la relative invariable en *que* évoqué dans le chapitre 5.2.1.6.

Ce que l'élève veut dire par cette phrase n'est pas clair, il est donc difficile de proposer une solution. Nous constatons toutefois qu'il s'agit surtout d'un problème de subordination. Il y a quatre propositions subordonnées dans la phrase. La première, une relative, est fautivement introduite par *que* au lieu de *dont* ou *par lequel*. Pour la deuxième, également une relative, dont le sens est difficile à comprendre, nous n'avons pas de proposition de solution. La troisième subordonnée est une circonstancielle causale, où, premièrement, un élément est omis : *ce*, deuxièmement, la circonstancielle ne contient pas de verbe. La relative enchâssée dans cette circonstancielle, *qui est le premier de tous les biens*, occupe ici la place du verbe. Elle devrait être entourée par deux virgules et suivie du verbe s'accordant au sujet *un travail*. De plus, il y a un problème de sémantique pour le verbe *existe*, qui ne s'insère pas dans une relative introduite par *que*.

Après quelques exemples illustrant un problème non négligeable de communication académique en français, nous allons commenter un dernier phénomène syntaxique, l'inversion.

5.5.3. L'inversion

L'inversion, construction problématique au Mali selon Skattum (1998), est employée par la plupart des élèves, seuls deux élèves ne s'en sont pas servis. Il est vrai, cependant, qu'ils l'emploient peu, le maximum étant de trois inversions dans la même composition, et ils l'emploient surtout dans les interrogations totales directes et indirectes. Nous n'avons relevé que trois inversions dans des propositions non-interrogatives. Si les inversions sont peu nombreuses, les fautes le sont aussi. Nous avons, tout de même, relevé quelques inversions fautives :

(86) Qu'elle rôle jaut-t-il le machinisme dans l'humanité ? (P.C. LLT1)

(87) En quoi un bon travail est le premier de tous les biens ? (D.D. LLT2)

Dans l'exemple (86), l'emploi de l'inversion complexe est correct : on peut, dans une interrogation partielle portant sur l'objet, choisir entre l'inversion simple et l'inversion complexe. C'est la construction de l'inversion complexe qui est fautive. Dans une inversion complexe, « le sujet nominal conserve sa place canonique, mais est repris après le verbe (ou après le premier élément des formes verbales composées) par la forme correspondante du

pronom personnel sujet de la troisième personne » (Riegel *et al.* 1998 : 134). La forme correcte sera : *Quel rôle le machinisme joue-t-il dans l'humanité ?* Dans l'exemple (87), nous avons l'ordre direct des mots alors que l'inversion s'impose dans une interrogation partielle portant sur le complément prépositionnel.

5.5.4. Conclusion

La syntaxe étant un domaine étendu, comme nous l'avons remarqué, le cadre de ce mémoire ne nous a pas permis d'épuiser les fautes et les aberrations de syntaxe. C'est toutefois un domaine où les différences entre les élèves sont particulièrement nettes, les forts maîtrisant la syntaxe bien mieux que les faibles et s'exprimant beaucoup mieux selon la logique de la langue française. C'est en effet l'un des domaines où on voit le mieux que la langue officielle est une langue étrangère pour les élèves maliens. Car, d'une part, les élèves français ne feraient pas ce type de fautes, alors qu'ils en font en ce qui concerne l'orthographe. D'autre part, les élèves maliens n'en font pas -ou peu- dans leur langue maternelle, alors qu'ils y font beaucoup de fautes d'orthographe et de segmentation des mots (cf. Skattum 2000).

Le plus grand problème, parmi ceux que nous avons choisis de commenter au niveau de la syntaxe, réside dans la coordination des éléments n'ayant pas les mêmes fonctions syntaxiques et sémantiques. Les élèves se servent plus des propositions subordonnées que ne le laisse croire l'affirmation de Canut et Dumestre citée sous 5.5.2. ci-dessus. Il est vrai, cependant, que des fautes existent et que certains élèves ont de gros problèmes à s'exprimer de manière compréhensible en français. Même parmi les plus forts, il existe des fautes et des façons de s'exprimer auxquelles on ne s'attendrait pas au lycée dans un pays où le français est « langue seconde ». Comme le dit Chaudenson à propos des règles de type 1 (la syntaxe surtout) et de type 2 : « [...] enseigner les règles de type 2 à des élèves qui ne connaissent pas les règles de type 1 [...] est évidemment absurde et, très souvent, inefficace » (Chaudenson 2003). Nous n'avons pas une approche didactique, il est toutefois clair que les élèves au Mali ne sont pas exposés au français de manière qu'ils peuvent acquérir la logique de la langue, il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère.

5.6. Le groupe prépositionnel

Dans le cadre théorique, nous avons présenté la théorie sur les aires de variabilité de la langue française. Chaudenson étudie en particulier les sous-systèmes verbal et prépositionnel. Nous avons déjà étudié le groupe verbal dans le chapitre 5.2.1. et allons maintenant regarder de plus près le groupe prépositionnel, car la plupart des élèves font des erreurs dans cette « aire ». Chaudenson constate en ce qui concerne les prépositions qu'« on a affaire à une situation un peu intermédiaire entre le lexical et le grammatical. On peut, de ce fait, observer de façon privilégiée, en situation de contact linguistique, [...] l'effet des facteurs intrasystémiques » (Chaudenson 1993 : 11). Il est clair que notre terrain d'étude se présente comme un terrain excellent pour une telle approche. L'accent sera mis essentiellement sur une comparaison entre l'approche intrasystémique et l'approche intersystémique (interférence et interlangue). Le groupe prépositionnel concerne la syntaxe, mais aussi le contenu sémantique des prépositions (la situation intermédiaire entre le lexical et le grammatical), raison pour laquelle nous avons choisi de le traiter à part, non pas avec la syntaxe et non pas avec les morphogrammes et logogrammes grammaticaux. De plus, les fautes prépositionnelles concernent moins l'orthographe que le mauvais choix de préposition. Le groupe prépositionnel figurera dans ce chapitre, mais aussi dans le chapitre suivant au sujet de l'interférence.

La préposition est le mot-tête du groupe prépositionnel. « Elle sert à relier des termes pour les intégrer dans une construction plus vaste » et contribue « à l'établissement de relations sémantiques entre les termes qu'elles relient » (Riegel *et al.* 1998 : 367). Le groupe prépositionnel peut assumer plusieurs fonctions selon la relation qu'il entretient avec les autres constituants de la phrase : complément circonstanciel, complément indirect du verbe, attribut, complément du nom, complément de l'adverbe, modificateur du nom en position détachée, complément de l'adjectif (Riegel *et al.* 1998 : 371). Nous divisons les groupes prépositionnels en deux selon que la préposition qui les introduit est régie par le verbe ou non. Les verbes qui prennent comme complément un groupe prépositionnel régissent aussi le choix de la préposition. Certains verbes n'acceptent qu'une seule préposition, d'autres changent de sens quand la préposition change. Les prépositions non-régies par le verbe sont divisées en prépositions simples et locutions prépositionnelles.

5.6.1. Les prépositions régies par le verbe

Nous venons de voir que les verbes qui prennent comme complément un groupe prépositionnel régissent aussi le choix de la préposition et que ce choix peut être décisif pour l'intelligibilité de la phrase.

(88) Certes, nous sommes fort persuadé que la qualité du travail pourrait être relégué du second plan, mais la nécessité du travail reste primordiale. (C.A.-K.C. LLT2)

Dans l'exemple (88), l'élève a choisi la préposition *de* au lieu de la préposition *à*. Ces deux prépositions s'opposent par leur contenu sémantique. D'une façon générale, la préposition « *à* marque la direction vers un point d'aboutissement, *de* l'éloignement à partir d'un point origine » (Riegel *et al.* 1998 : 372). C'est justement cette distinction qui joue dans cet exemple. La préposition *à* est légèrement moins fréquente que *de* et la confusion que nous voyons dans l'exemple (88) peut provenir du processus de l'interlangue. Ce n'est pas, cependant, une confusion très répandue. Par contre, les élèves montrent une forte tendance à remplacer ces deux prépositions, souvent dites vides et générales, par des prépositions sémantiquement pleines ou spécifiques. Ils ont surtout recours à la préposition *dans*, mais aussi à la préposition *pour*.

(89) L'ouvrier, satisfait de son salaire se met entièrement dans le travail sans le concours de son maître ou d'un surveillant. (D.C. LLT1)

(90) L'homme doit [...] se sacrifier dans le travail [...](E.D. LLT1)

(91) [...]ils ont consacré tous leur temps dans le travail (D.B. LLT1)

(92) D'autre s'occupe pour casser les [...] (R.D. LLT2)

(93) Le travail ne suffirait pour obtenir le bonheur et pour se préserver que lorsque l'homme est libre dans son travail et ne se sent pas obliger. (E.D. LLT1)

Dans les exemples (89), (90) et (91), *à* est, en accord avec la tendance, remplacé par *dans*. Dans l'exemple (92), c'est la préposition *de* qui est remplacée par la préposition *pour*. *S'occuper pour* peut se dire en français oral, populaire, mais c'est une construction qui est incompatible avec la langue écrite. Dans (93), la préposition *pour* remplace la préposition *à*. L'explication la plus convenable à ces substitutions de préposition, selon nous, sont les

besoins de clarté et d'expressivité (Frei), et la tendance à choisir des prépositions pleines plutôt que vides et spécifiques plutôt que générales (Chaudenson). En ce qui concerne l'exemple (93), ce phénomène est observé au Burkina Faso, pays voisin du Mali, selon Chaudenson (1993), ce qui peut indiquer un régionalisme, sans que notre corpus nous permette de le vérifier.

Le choix des prépositions sémantiquement plus pleines, plus spécifiques et plus transparentes peut s'expliquer par le facteur intrasystémique d'autorégulation, qui est renforcé dans des zones de contact linguistique où la surveillance institutionnelle est faible. Nous voudrions, cependant, mettre l'accent sur ce rappel fait par Chaudenson (1993 : 29) : « la variation intrasystémique n'est pas synonyme d'autorégulation », c'est-à-dire qu'il peut y avoir de la variation sans qu'il soit nécessairement question de processus d'autorégulation ; les variantes peuvent coexister sans que l'une soit préférée à l'autre. La variation peut aussi découler « de l'exploitation pure et simple du jeu du système (op. cit. : 30). En ce qui concerne les prépositions, il est souvent difficile de déterminer si l'emploi est fautif : la variation donne lieu aux nuances, aux possibilités innovantes. Il est vrai que nous ne soupçonnons pas les lycéens de l'échantillon d'être particulièrement innovateurs par rapport à la langue française, du moins pas de façon consciente. Cela n'empêche pas qu'ils puissent construire des verbes à complémentation indirecte et des groupes prépositionnels s'écartant du français standard, mais qui ne sont pas pour autant fautifs.

5.6.2. Les prépositions non-régies par le verbe

Le groupe prépositionnel où la préposition est non-régie par le verbe peut assumer plusieurs fonctions dans la phrase : complément circonstanciel, attribut, complément du nom, complément de l'adverbe, modificateur du nom en position détachée, complément de l'adjectif. Ici, nous examinerons d'abord les prépositions simples, puis les locutions prépositionnelles. Les prépositions simples ne comprennent, comme leur nom l'indique, qu'un mot. Les locutions prépositionnelles comprennent deux ou plusieurs mots.

5.6.2.1. Les préposition simples

En ce qui concerne les prépositions simples, il existe deux fautes : mauvais choix de préposition ou emploi d'une locution prépositionnelle au lieu d'une préposition simple. Nous

avons trouvé des fautes qui peuvent soutenir l'analyse de Coulibaly (1983, cf. le chapitre 5.8.) concernant la juxtaposition fautive de deux prépositions à la place d'une préposition :

(94) En plus depuis à l'âge de huit, ils commencent à descendre dans les mines [...] (M.K.D. LLT2)

(95) Comment serait-il un travailleur d'après avoir accompli un travail bien fait ? (A.D. LLT1)

Dans l'exemple (94), l'élève a combiné deux prépositions *depuis* et *à*. Il peut s'agir d'une confusion de deux expressions, les deux mettant l'accent sur le début d'une action, mais la considérant sous différents angles. *Depuis l'âge de huit* combiné avec un verbe au présent exprime le début d'une action qui dure au moment de l'énonciation. *A l'âge de huit*, avec un verbe inchoatif comme *commencer*, met l'accent sur le début de l'action, fait ponctuel, et ne dit rien sur la durée. Selon Coulibaly, cette faute proviendrait de la préposition discontinuée du bambara *kabini...la*. Après avoir consulté le dictionnaire bambara-français de Bailleul (2000), nous constatons premièrement que *kabini* peut fonctionner soit comme conjonction soit comme préposition, deuxièmement qu'il peut s'employer sans la postposition *la*. Cette constatation peut miner l'hypothèse de l'interférence et nous pouvons penser que cette faute relève probablement des hypothèses que l'élève se fait de la syntaxe des prépositions, donc de l'interlangue. Dans l'exemple (95), l'élève emploie une locution prépositionnelle au lieu d'une préposition simple. La locution prépositionnelle *d'après* est synonyme de *selon*. L'élève veut en fait dire *après*, qui se combine avec l'infinitif + le PP pour exprimer la postériorité par rapport au verbe principal. Il semble que les élèves ont tendance à vouloir rendre plus lourdes et plus marquées les prépositions et à mélanger plusieurs expressions prépositionnelles.

La plupart des fautes ou des écarts³³ de préposition que nous avons relevées pour les préposition non-régies par le verbe corroborent l'hypothèse du chapitre précédent : la tendance est que les prépositions sémantiquement vides et générales sont remplacées par des prépositions ayant les traits oppositionnels pleins et spécifiques :

(96) Les enfants très courageux dès le décès du père vont au champ pour la recherche du trésor. (A.D. LLT2)

³³ A propos des prépositions, on peut en effet parler des écarts.

(97) « tu gagneras ta vie par la sueur de ton front » (M.K.D. LLT2)

Dans l'exemple (96), l'expression figée est *à la recherche de quelque chose*. Le choix de *pour la recherche* témoigne du besoin de clarté (Frei), dans ce cas, la finalité. Dans l'exemple (97), *à* est remplacé par *par*, ce qui relève soit du besoin de clarté, soit de la confusion avec le complément d'agent dans les phrases passives : *la voiture est nettoyée par le garçon*. Dans ce cas, la faute se rapproche de celles qui concernent la confusion ou la maîtrise imparfaite de la sémantique des prépositions.

(98) [...] avec la machine il parvient à faire ce travail dans une heure. (E.D. LLT1)

(99) Il est aussi toujours soutenu par la société dans sa retraite. (A.D. LLT1)

Dans l'exemple (98), *en* est remplacé par *dans*. Un complément circonstanciel de temps peut se construire avec l'une des deux prépositions, mais leur sémantique n'est pas tout à fait identique. « **En** crée une image de coalescence « massive », sans vectorisation ni bornage » tandis que « **dans** est une instruction schématique de discontinuité, et par conséquent de bornage de l'espace figuré » (Cadiot 1997 : 200). La préposition *en* est employée dans des contextes plus abstraits où le référent n'est pas immédiatement accessible. Dans l'exemple (99), l'élève a confondu *pendant* qui exprime la simultanéité, la durée et *dans*, qui peut, dans certains contextes, s'employer pour des notions abstraites, mais qui est fautive ici.

5.6.2.2. Les locutions prépositionnelles

Nous n'avons trouvé qu'une faute que nous avons pu classer de façon sûre dans le groupe des locutions prépositionnelles :

(100) L'homme garentit sa vie et permet de donner un sens à sa vie à travers de son travail. (A.D. LLT1)

La locution prépositionnelle *à travers de* n'existe pas. L'élève veut dire *à travers*, qui, dans un sens figuré, signifie *par*. Il la confond peut-être avec la locution prépositionnelle *en travers de*, qui selon *Le Petit Robert* (1994), signifie un obstacle spatial ou *au travers de*, qui signifie passer de part en part d'un obstacle. Dans les deux cas, il y a un problème phonogrammique en ce qui concerne la préposition initiale de la locution et la sémantique des locutions prépositionnelles. L'explication de ces fautes doit toucher à l'interlangue. Les apprenants

confondent les prépositions et les locutions prépositionnelles parce que le manque de pratique et d'éducation en français les conduit à mal interpréter leur sémantique.

5.6.3. La pronominalisation du groupe prépositionnel

Les pronoms adverbiaux *y* et *en* « fonctionnent comme des formes synthétiques amalgamant respectivement les prépositions *à* (plus rarement des prépositions locatives comme *dans*, *sur*, etc.) et *de* avec la forme complément du pronom de la troisième personne » (Riegel *et al.* 1998 : 201). Les règles de pronominalisation en *y* et *en* sont complexes et demande une bonne maîtrise de la syntaxe française. Nous avons relevé deux fautes qui s'expliquent par la sur-généralisation des règles de pronominalisation du groupe prépositionnel :

(101) L'homme doit travailler par mannie, se sacrifier dans le travail sans en tenir compte de l'exploitation [...] (E.D. LLT1)

(102) Il sagit de la production de la houille où la majeure partie de la population sans exepter les petits tous prennent y part à ce travail qui demande une energie intense. (A.D. LLT2)

Dans les deux exemples, nous avons affaire à l'emploi des formes synthétiques *en* (101) et *y* (102) combinées avec les formes analytiques des verbes à complémentation indirecte : *tenir compte de quelque chose* et *prendre part à quelque chose*. Dans l'exemple (102), le pronom adverbial *y* est, de plus, placé entre les deux parties du verbe support *prendre part à* au lieu d'être placé avant, qui est sa place correcte.

5.6.4. Conclusion

Des processus intrasystémiques comme l'autorégulation et d'autres processus jouant sur la variation permise par la langue constituent les hypothèses d'explication les plus appropriées. Les processus intrasystémiques passent par différentes stratégies afin de satisfaire aux divers besoins communicatifs (Frei 1929). Après avoir analysé les compositions, nous avons constaté que des fautes de prépositions relèvent d'une aire de variabilité. La théorie de Chaudenson se laisse vérifier sur certains points concernant la variabilité des prépositions, en particulier celui qui favorise les traits oppositionnels sémantiquement plein / spécifique aux traits sémantiquement vide / général. Nous constatons avec intérêt que le contact du français et du bambara peut porter en soi les germes d'un processus d'autorégulation, mais que cette

rencontre ne déclenche pas de processus intrasystémiques flagrants. Une tendance se dégage toutefois : pour les fautes de préposition, il semble que les élèves ont tendance à vouloir rendre plus lourdes et plus marquées les prépositions et de mélanger plusieurs expressions prépositionnelles. Cela peut être dû aux besoins de clarté (Frei), certaines prépositions du français étant sémantiquement très versatiles, mais nous voyons aussi les processus de l'interlangue. Il s'agit donc des fautes développementales qui persisteront, tout en évoluant, tant que l'élève ne maîtrisera pas le fonctionnement et la sémantique du groupe prépositionnel.

5.7. Idéogrammes

Le terme idéogramme, tel que nous l'avons défini dans le chapitre 5.1. ci-dessus, englobe la ponctuation, les majuscules et les minuscules, l'apostrophe et le trait d'union. Nous avons affaire à des signes appartenant exclusivement à l'univers écrit.

5.7.1. La ponctuation

« La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques. » (Riegel *et al.* 1998 : 83). Comme la ponctuation est un système de signes graphiques et qu'à l'oral, les indications citées sont véhiculées par des signes d'une toute autre nature, souvent par une pause plus ou moins marquée dans le fil des mots ou par l'intonation, les personnes peu initiées à la langue écrite peuvent rencontrer de grands problèmes concernant le transfert de ces marques orales à leur équivalent écrit. Aussi la ponctuation peu conforme aux règles est-elle une particularité frappante de notre corpus et relève, selon nous, de l'oralité.

Un autre fait frappant est le décalage sensible sur ce point entre les différents groupes d'élèves (faibles, moyens, forts). Chez les faibles surtout, il y a une abondance de ponctuation fautive et manquante, d'omission de la virgule ou du point, de guillemets mal placés, etc., même si les forts font parfois des fautes étonnantes vu leur niveau général :

(103) On leur doit pas de congés ils doivent travailler nuit et jours sans se rappeler d'hier sans se soucier de demain car dieu à dit "à Adam et Eve qu'ils gagneront leur pain à travers la sueur de leurs front" (D.B. LLT1)

5.7.1.1. La virgule

Les règles régissant les virgules sont peut-être les plus difficiles à maîtriser. La règle générale est vague : « **La virgule** marque une faible pause » (Riegel *et al.* 1998 : 88), ce qui rend l'utilisation de la virgule très complexe. Les fautes de virgule sont aussi les plus nombreuses : tous les élèves la commettent, plus ou moins souvent. L'omission en est la plus courante (nous marquons l'omission par [,]) :

Omission de la virgule

(104) Les conceptions dependent d'une génération à une autre [,] d'une société à une autre et même d'une personne à une autre (M.A.D. LLT1)

(105) Mais le travail a des vertus par le bien fait [,] par la volonté [,] sans compter sur la providence divine [,] dira Voltaire [...] (A.K. LLT2)

(106) L'histoire de l'humanité à travers les grandes lignes [,] c'est à dire depuis l'antiquité jusqu'à l'ère actuelle, nous montre plusieurs aspects du travail et ses importances (M.K.D. LLT2)

L'une des règles spécifiques veut que la virgule sépare les syntagmes de même fonction dans la coordination, la conjonction de coordination n'apparaissant qu'entre les deux derniers éléments de la coordination. Les exemples (104) et (105) ne respectent pas cette règle. De plus, dans l'exemple (105), la proposition incise, « dira Voltaire », n'est pas isolée du reste de la phrase par une virgule, comme le veut une autre règle spécifique. Dans l'exemple (106), c'est la proposition incidente introduite par *c'est à dire* qui doit être entourée par deux virgules.

Virgule mal placée

Les virgules mal placées sont moins nombreuses que les virgules omises, mais gênent la lecture :

(107) Il est demandé, la maîtrise des passions et la recherche. (P.C. LLT1)

Dans cet exemple, le complément d'objet direct est séparé du verbe à tort : « *La virgule est en principe interdite* entre des termes qui, d'un point de vue syntaxique, sont étroitement

associés : sujet et verbe, verbe et attribut, verbe et complément d'objet (groupe nominal ou complétive), nom et complément du nom » (Riegel *et al.* 1998 : 90).

5.7.1.2. Le point

« **Le point** marque la fin d'une phrase, simple ou complexe » (op. cit. : 87). Les moyens et les faibles violent plus souvent cette règle que les forts et montrent ainsi qu'ils ne maîtrisent pas tout à fait la notion de phrase (nous marquons l'omission par [.]).

Omission du point

(108) En travaillant de tout nos cœur on obtiendra une bonne recompense[.] La fontaine fable³⁴ nous eclaircissons le reste en dissant à ses enfants de bien travaillez et prenez le courage, par ce qu'il sait que le bons travail est le premier de tous les biens ; il ajoute encore que le travail est un tresor[.] qui dit tresor parle ses trois mot de l'auteur : un bon salaire, un bon congés, et une bonnes retraites ; et de plus il nous faire savoir que le travail à des moments à faire et les qualités : le courage, la volonté, experience. (R.D. LLT2)

(109) Le developpement scientifique risque d'être un oublie de ne pouvoir se tirer du contrôle de l'effort sans degenerer[.]

l'importance de l'education serait appelé a grandir avec la complexite, multiplication, l'accroissement des differentes choses[.] (C.L. LLT1)

« Une phrase est d'abord une séquence de mots que tout sujet parlant non seulement est capable de produire et d'interpréter, mais dont il sent aussi intuitivement l'unité et les limites » (Riegel *et al.* 1998 : 103). Ceci est une vérité qu'il faut modifier légèrement, selon qu'on se situe dans un contexte d'écriture ou d'oralité. Il est sans doute vrai que les pauses marquant les limites des phrases à l'oral sont témoins de l'intuition linguistique du sujet parlant. Les conventions écrites traduisant ces pauses ne vont pas pour autant de soi. Dans l'exemple (108), le point est omis deux fois à des fins de phrase évidentes, ce qui témoigne de la négligence des conventions écrites. Dans l'exemple (109), la première omission du point est marquée en allant à la ligne, ce que Skattum (2001) a constaté comme une stratégie pour marquer les limites de la phrase chez des élèves de cinquième année. La deuxième omission, qui marque la fin du paragraphe, est également marquée en allant à la ligne. Ce procédé pour marquer la fin de la phrase n'est pas courant à ce niveau de la scolarisation.

³⁴ C'est l'élève qui souligne.

L'omission du point est plus fréquente que le mauvais placement du point. Nous avons, toutefois, relevé des points mal placés (souligné par nous :) :

Point mal placé

(110) Quand la technique se transforme, l'éducation doit depasser une spécialisation droite en donnant au travailleur le moyen d'adaptation à des conditions résultant des progrès, des évolutions en formant des techniciens pouvant vivre dans un nouveau monde. (C.L. LLT1)

(111) Comme le dit le romancier « les ouvrier après avoir avalé le pain noir » descendent dans le minier et ne remonte tardivement très épuisé par la tâche pénible. mais aussi les enfants descendaient dans le faussé pour s'insflutrés dans la boyau. (A.D. LLT2)

Bien que les règles de l'emploi du point soient plus claires que celles de la virgule, le point peut s'employer de façon individuelle en isolant « des segments qui ne correspondent pas à une phrase canonique et qui résultent d'effacements contextuellement contraints » (Riegel *et al.* 1998 : 87). Cela ne veut pas dire que l'emploi du point est libre d'être manipulé dans tous les sens, il faut respecter la logique et la cohérence du texte. Le point mal placé dans l'exemple (110) sépare la proposition participiale du reste de la phrase, phrase difficilement compréhensible, d'ailleurs. Dans l'exemple (111), le point sépare l'adjectif *épuisé* de son complément exprimé sous la forme d'un groupe prépositionnel introduit par *par*.

5.7.1.3. Autres signes auxiliaires

Il existe d'autres exemples de ponctuation fautive et de fautes de signes auxiliaires montrant l'insécurité devant ces marques orthographiques :

(112) Tel est le cas dans (CANDIDE) un roman très célèbre de Voltaire. (D.C. LLT1)

(113) Ds cette fable un bon travailleur se soucie de (congé, salaire et retraites). (A.K. LLT2)

(114) « Mai » est une évocation d'un amour brisé qu'il a fait sentir Voir aux lecteurs par une personnalification des élément de la nature dans ce poème (G.D. LLT1)

(115) En effet le travail est une exigence de l'existence et aussi la couverture providentielle des travailleurs. (C.A.-K.C. LLT 2)

(116) Mais avec un savoir intellectuel, qu'on peut dire qu'il a amené : Qui est de se mettre ensemble et de gouverner l'eau jusqu'au village. (H.T. LLT1)

(117) [...] car dieu a dit « a Adam et Eve qu'ils gagneront leur pain à travers la sueur de leurs front » Ils doivent travailler comme le dit [...] (D.B. LLT1)

Dans l'exemple (112), c'est l'élève qui souligne le titre du livre et le nom de l'auteur et qui met le titre entre parenthèses. Il n'est pas d'usage de souligner les noms propres et de mettre entre parenthèses les titres des livres. Il y a, d'ailleurs, une virgule omise, séparant l'apposition du nom avec lequel elle partage l'identité référentielle. Les parenthèses sont mises à tort aussi dans (113), autour d'un groupe de noms probablement considéré sous un angle global. « Le point-virgule marque une pause intermédiaire entre le point et la virgule » (Riegel *et al.* : 88) et peut séparer des propositions indépendantes ; il ne peut pas séparer des éléments qui font partie de la même proposition, comme il le fait dans les exemples (114) et (115), où il faut une virgule : *il a fait sentir, voir aux lecteurs* (114), *En effet, le travail* (115). Dans l'exemple (116), les deux-points séparent une relative de son antécédent, ce qui n'en est pas l'emploi correct : « les deux-points manifestent un rapport logique qui dépend du contexte, c'est-à-dire du rapport entre les termes qu'ils séparent ; ce peut être la cause, l'explication, la conséquence, l'opposition, la restriction, etc. » (op. cit. : 92). (117) est un exemple de l'emploi fautif des guillemets, qui « encadrent une citation ou un discours rapporté (au discours direct, parfois au style indirect libre) » (op. cit. : 94). Il s'agit, dans l'exemple (117) d'un discours indirect, incluant par surcroît le COI de la phrase.

5.7.2 Majuscules / minuscules

« Les lettres de l'orthographe du français varient, dans leur aspect matériel, selon le choix des caractères (romains, italiques) et de leurs tailles (majuscules, minuscules, capitales) » (Riegel *et al.* 1998 : 73). L'emploi des majuscules et des minuscules appartient donc clairement à la norme écrite. Ainsi, d'une part, rares sont les élèves qui le maîtrisent bien ; d'autre part, certains se distinguent par l'emploi aléatoire des ces éléments. Par exemple, une phrase peut commencer avec une minuscule tandis qu'on trouve un mot à l'intérieur de la phrase qui commence à tort avec une majuscule. « Les majuscules combinent des rôles de mise en valeur (comme les caractères italiques) et des rôles de distinction (noms propres) et de démarcation (renforcement du blanc entre les mots ou du point) » ainsi, d'une part, « la majuscule marque le début d'une phrase, au début d'un texte (initiale du premier mot) ou après un point (ou un

point d'interrogation ou d'exclamation clôturant une phrase) » d'autre part, « la majuscule s'emploie pour marquer un nom propre, par opposition à un nom commun : *l'Alsace*, *Strasbourg*, *le Rhin*, *Sébastien Brandt*. Elle est utilisée pour les noms de pays (*la France*) et de peuples (on oppose *le Français*, habitant de la France, et *le français*, langue qu'on y parle), les noms des rues (*rue Brûlée*, *rue des Pucelles*), de corps constitués (*le Conseil d'Europe*), etc. [...] Les titres d'œuvres littéraires ou les noms d'œuvres d'art font également usage des majuscules » (op. cit. : 74). La compétence de base qu'on peut exiger à ce niveau de la scolarisation est qu'une phrase commence avec une majuscule. Puis, à l'intérieur de la phrase, les mots sont en général en minuscules, sauf s'il s'agit de noms propres de personnes, de pays, etc.

(118) Car dans tous travail on a besoin d'un repos, d'une liberté. on doit pas priver au travailleurs leurs congés. bien Vrait que la colonisation à des cotés positifs [...] (D.B. LLT1)

(119) En Somme, Il révèle que nul N'ignore la place qu'occupe la travail dans la société un bon travail est le seul moyen de subvenir à ses besoins. (C.A-K.C. LLT2)

Deux élèves se servent de manière générale des minuscules après le point, la majuscule étant employée aléatoirement (118). Trois élèves mettent les minuscules et les majuscules à tort et à travers (119).

Le dernier point de Riegel *et al.* en ce qui concerne les majuscules est qu'« on tend aussi à employer les majuscules pour mettre en valeur des « mots importants », souvent estimés tels par la subjectivité du scripteur » (Riegel *et al.* 1998 : 75). Dans notre corpus aussi, les « mots importants » sont parfois écrits avec une majuscule. Il s'agit en particulier de trois élèves. La subjectivité joue clairement un rôle :

(120) Il doit savoir parler, agir et faire tous ces projet avec une maitrise de soi-même. savoir ce qu'il veut, faire son Travail avec Amour pour sauvegarde sa vie (C.L. LLT1)

5.7.3. L'apostrophe

L'apostrophe « est le signe de l'élision qui consiste à supprimer, dans la prononciation, la dernière voyelle d'un mot qui est placé devant un mot commençant par une voyelle ou un *h*

muet » (Riegel *et al.* 1998 : 78). L’apostrophe se substitue donc à la voyelle élidée. Ce sont les pronoms, les articles et les conjonctions qui sont touchés par l’élision. Les fautes d’apostrophe ne sont pas très fréquentes, par rapport à la 5^e année (cf. Skattum 2000b), les élèves ont fait du progrès concernant ce phénomène. Ils ne le maîtrisent pas, cependant :

(121) Dans toute société le travail joue’un très grand rôle, souvent ce rôle peut être bien dans la vie de l’homme. (R.D. LLT2)

(122) Et leur dit que dans son champ il y’a un trésor caché sans les localiser le lieu. (A.D. LLT2)

Dans l’exemple (121), la voyelle finale du mot, *-e*, est muette en toute circonstance et ce genre d’élision n’est pas marqué par l’apostrophe. Dans l’exemple (122), l’élève a mis une apostrophe sans qu’il y ait élision d’une voyelle. Il y a toutefois hiatus des deux voyelles *y* et *a* et la transformation de la première en une semi-consonne [ja] à l’oral a pu motiver la faute. L’emploi fautif de l’apostrophe indique une mauvaise compréhension de sa fonction (il se substitue à la voyelle élidée) et de son usage.

Il arrive que l’apostrophe soit omise et qu’un vide assume la fonction de l’apostrophe, mais ce n’est pas une faute fréquente :

(123) L’existence, la vie de l’homme est assuré que par le travail. (A.D. LLT2)

L’agglutination, le fait de coller l’article, ou un autre mot exprimant une relation grammaticale avec le nom, à celui-ci, est une faute particulière, relevée deux fois dans notre corpus :

(124) Mais en réalité on devrait se soucier pour longmentation des salaires des travailleurs [...]. (D.B. LLT1).

(125) Il sagit de la production de la houille [...]. (A.D. LLT2)

Cette faute est due à un facteur intrasystémique marquant « un stade antérieur à la compréhension du fonctionnement du système de l’article » (Chaudenson 1993 : 22) ; c’est une faute fréquente dans le langage enfantin et forme intégrée dans plusieurs créoles. Il ne s’agit certainement pas d’un processus de créolisation où de la systématisation de ce

phénomène ici, vu qu'il n'est constaté que deux fois. Il est cependant étonnant qu'on le trouve encore en LLT.

5.7.4. Le trait d'union

Le trait d'union s'emploie, entre autres, dans les inversions entre le verbe et le pronom conjoint où le pronom conjoint est postposé au verbe :

(126) Mais est-ce que il n'y a pas d'autre moyen à part le travail pour que l'homme soit libre, riche et indépendant ? (D.D. LLT2)

(127) Mais cet même travail_n'a-t-il pas de nefaste dans la vie de l'homme. (R.D. LLT2)

Dans l'exemple (126), il s'agit de l'expression interrogative *est-ce que* qui comprend l'inversion du pronom démonstratif sujet *ce* et le verbe *être*. Ces deux mots devraient être reliés par le trait d'union. L'exemple (127) ajoute, au contraire, un trait d'union là où il ne devrait pas figurer, entre le sujet disjoint *cet même travail* et la négation *ne*.

Une particularité que nous avons remarquée pendant l'analyse, est que *c'est-à-dire* soit écrit, d'une manière conséquente par tous les élèves qui se servent de cette expression, *c'est à dire*, sans le trait d'union.

5.7.5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons traité des fautes qui relèvent des conventions de la langue écrite uniquement et qui, de ce fait, sont plus fréquentes dans une société d'oralité dominante. Constatons toutefois que, dans les compositions analysées, nous trouvons des points, des virgules, des deux-points, des guillemets, des point-virgules, des parenthèses, des points d'interrogation et des points d'exclamation. Les élèves, arrivés au lycée, ont ainsi élargi leur répertoire de signes de ponctuation par rapport à la cinquième année de l'école fondamentale (cf. Skattum 2000b) où seul le point et quelques rares virgules marquaient l'organisation du texte écrit. Il est clair que la plupart des élèves ont fait du progrès et maîtrisent, en gros, les limites de la phrase. Certains se trompent, assez rarement toutefois, d'autres ont des problèmes surtout pour la virgule, qui a des règles d'emploi subtiles. Certains élèves parmi les

moyens et les faibles (il s'agit précisément de quatre élèves, un parmi les moyens, trois parmi les faibles) ne respectent toutefois pas, à toute évidence, les limites de la phrase à l'écrit.

Il n'y a pas autant de fautes en ce qui concerne les majuscules et les minuscules, l'apostrophe et le trait d'union comme il en est de la ponctuation, mais ce sont tout de même des fautes qui, cumulées, gênent beaucoup la lecture.

Même si les élèves ont fait des progrès par rapport au niveau de cinquième année, et même si la phrase de base est respectée la plupart du temps, les fautes des élèves à ce niveau de leur scolarisation sont trop nombreuses et trop graves et risquent de les gêner plus tard dans leur éducation supérieure et dans leur vie professionnelle (cf. la ponctuation fautive dans les journaux constatée par Skattum 1998).

Nous avons déjà évoqué le fait que les élèves ne sont pas suffisamment habitués à la langue écrite. Il ressort aussi des entretiens que la plupart d'entre eux n'ont pas facilement accès aux livres, sauf à la bibliothèque du lycée, dont ils se servent de façon irrégulière. Par conséquent ils lisent peu. Les enseignants se plaignent aussi du manque d'intérêt pour la lecture de la part des élèves.

5.8. L'interférence

Nous rappelons les réserves de Chaudenson concernant l'impact de l'interférence sur les compétences en français langue seconde (cf. cadre théorique), réserve que nous soutenons et dont nous avons ressenti les effets pendant l'analyse des fautes. Faute de connaissances suffisantes en bambara pour détecter toutes les interférences possibles, nous complétons nos propres observations de ce que Tiéman Coulibaly a écrit sur les interférences dans son mémoire de fin d'études à l'ENSup de Bamako : *Essai de typologie des « fautes ». Etude des écarts de la langue écrite des élèves d'une Ecole Fondamentale et la norme scolaire* (1983).

5.8.1. Divergences sémantiques

Les traductions littérales d'une langue à une autre risquent de provoquer des fautes. Les équivalents du concept dans les deux langues peuvent couvrir des champs sémantiques différents.

(128) [...] maintenant la retraite trouve qu'ils sont vieillissent (D.B. LLT1)

En bambara, le verbe *sɔrɔ* exprime toute notion d'acquisition et se traduit en français par *obtenir, recevoir, se procurer, gagner, acquérir, attraper (chasse), atteindre, rejoindre, retrouver, trouver* (Bailleul 2000). Dans l'exemple (128), *trouver* est employé avec un sujet non-animé, ce qui donne un conflit sémantique en français, alors que cet emploi est admis et même très fréquent en bambara.

(129) Il dit à ses enfants le caractère éphémère de l'héritage. (A.C. LLT2)

Cet exemple montre la différence entre le verbe *fɔ* en bambara et le verbe français *dire*, verbe déclaratif, qui demande comme COD en discours direct ou indirect une complétive. L'élève a utilisé ce verbe avec comme COD un GN. Dans le langage de tous les jours, cette construction ne sera pas employée : elle est possible en français, mais dans un langage poétique. Nous mettons en doute les intentions poétiques en français de l'élève dans une dissertation sur le travail. Dans le chapitre 3.2.3., nous avons constaté que si une faute commise par un étranger existe dans le langage enfantin, dans le français populaire ou dans une autre variante du français de l'Hexagone, on ne peut pas parler d'une interférence, mais plutôt d'un processus intrasystémique. Ici, il nous semble difficile d'invoquer un processus intrasystémique. Nous avons probablement affaire à deux facteurs qui se recoupent : un emploi peu habituel du verbe *dire*, possible en français certes, mais utilisé par l'élève sous l'influence du bambara.

Le bambara utilise des postpositions et non des prépositions. Les postpositions, comme les prépositions en français, se combinent avec certains verbes pour leur donner un sens précis. Selon Coulibaly, il existe, dans le choix de prépositions des élèves, des fautes dues à l'influence du bambara. Ainsi, le bambara utilise la postposition *kɔnɔ*, 'dans', pour exprimer aussi bien le fait d'entrer que de sortir d'un endroit alors que le français distingue les deux mouvements par des prépositions différentes : *dans* ou *de* : *A donna so kɔnɔ*, 'Il est entré dans la maison'. *A bɔra so kɔnɔ*, 'Il est sorti de la maison'. L'exemple (131) illustre cette interférence :

(131) Quand Adam et Eve ont été chassé dans le jardin d'Eden[...] (H.T. LLT1)

5.8.2. Pronom de généralisation sans référent spécifique

Le bambara se sert du pronom personnel à la 2^e personne du singulier, *i*, comme pronom de généralisation là où le français exigerait les pronoms personnels *on* ou *vous*.

(132) Même si on a besoin d'un chef, il te faut des va et des vien entre le lieu de travail et ta maison [...] (D.B. LLT1)

(133) Le travail doit être utile pour toi et pour la société si c'est bien fait (H.T. LLT1)

Dans l'exemple (132), il y a, en effet, emploi simultané du pronom personnel *on*, et du pronom personnel à référence déictique en français, *te*. Selon Riegel, les pronoms personnels *je* et *tu* sont des déictiques purs dont le référent est toujours accessible selon la situation, tandis que *on*, à cause de son indétermination, « le rend apte à fonctionner comme substitut de tous les autres pronoms personnels en rejetant leur référent dans l'anonymat » (Riegel *et al.* 1998 : 195). *Vous* sert de forme déclinée à *on*³⁵. Au lieu de *te* et *ta*, il faudrait donc mettre *vous* et *votre*. Il en est de même dans l'exemple (133), où *toi* devrait être remplacé par *vous*. Selon Coulibaly, nous avons affaire à une interférence. On retrouve, cependant, ce phénomène dans le français populaire³⁶, ce qui indiquerait un facteur intrasystémique comme explication. Nous pensons que nous sommes confrontée au même phénomène que dans l'exemple (129), à savoir deux facteurs qui se recoupent : l'interférence qui recoupe l'emploi de *tu* dans le français populaire. On remarque d'ailleurs que ce sont les formes déclinées (*vous*) et non la forme sujet (*on*) qui sont touchées. Rappelons à ce propos que l'équivalent de *vous* comme forme de politesse n'existe pas en bambara, ce qui a pu incliner les élèves à utiliser *tu* ici aussi.

5.8.3. La proposition subordonnée comparative

En corrélation avec un adverbe, un adjectif ou un déterminant à valeur comparative dans la principale, la proposition subordonnée comparative est introduite par *que* en français (Riegel *et al.* 1998 : 137). En d'autres mots : « la proposition comparative, introduite par *que*, dépend formellement d'un adverbe quantificateur » (op. cit. : 515). En bambara, la comparaison

³⁵ « *Vous* bruges som bøjningsform af *on* » (Pedersen *et al.* 1996 : 196).

³⁶ Information d'un locuteur natif à Oslo ; nous n'avons trouvé aucune référence au phénomène dans les ouvrages que nous avons consultés.

s'exprime sans adverbe quantificateur, à l'aide de la locution postpositionnelle discontinue : *ni...ye : N ka jan n'i ye*, 'Je suis grand que toi'.

(134) A travers cette affirmation l'auteur veut nous faire comprendre que les travailleurs vallent par ceux qu'ils sont que par ceux qu'ils ont parce qu'ils doivent travailler d'abord pour leur noblesse, leur dignité tout en sachant que le travail détermine la classe sociale et que tout leur prestige est dans le travail seul. (P.C.D. LLT2)

L'exemple (134) est le seul que nous avons relevé dans le corpus de ce type de faute. Nous l'avons, cependant, entendu souvent dans la cour de l'école. Il s'agit certainement d'une interférence du bambara : c'est l'adverbe quantificateur qui est omis.

5.8.4. Conclusion

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.2.3., les interférences ont été considérées sous différents angles par les chercheurs, et le sont encore aujourd'hui. Déjà en 712, Malebranche disait : « N'est-il pas évident qu'il faut se servir de ce qu'on sçait pour apprendre ce qu'on ne sçait pas ? » (cité in Catach 1997 : 98). L'interférence n'est pas pour autant reconnue comme la source principale des fautes, loin s'en faut, et on sait aujourd'hui que l'analyse contrastive ne peut pas prédire toutes les fautes commises par les apprenants. « Dans plusieurs études seul un tiers des erreurs peut être attribué à un transfert de $L\forall$ » constatent Hamers et Blanc (1983 : 361). Nous sommes loin d'avoir trouvé une telle proportion dans notre corpus, comme on l'aura compris.

Les avis au sujet de l'interférence des enseignants auprès desquels nous avons effectué des entretiens divergent, et se placent dans un continuum entre celui qui rejette totalement les interférences comme problème, via celui qui trouve que « ça tire vers le bambara », à celui qui trouve que les élèves ont du mal à sortir du monde bambara pour s'exprimer réellement en français. Les enseignants, bambarophones, sont évidemment mieux placés que nous pour juger des problèmes d'interférence. Même si nous n'avons pas été frappées par les interférences lors de l'analyse des fautes, nous tenons à souligner la possibilité que les interférences puissent constituer un plus grand problème que nous ne sommes en mesure de le détecter, mais il nous semble que les interférences ne constituent pas le problème majeur des élèves à l'écrit.

Conclusion

Dans ce mémoire nous avons voulu examiner les compétences en français des lycéens maliens à travers une étude de cas, le lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou. L'hypothèse de départ était celle, communément répandue dans le pays et dans la région, d'un niveau insuffisant par rapport au statut du français au Mali, et par rapport aux besoins des bacheliers dans leurs études ultérieures et dans leur vie professionnelle. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons organisé notre étude selon trois facteurs explicatifs : les facteurs extra-, inter- et intrasystémiques.

Les facteurs externes à la langue, les facteurs extrasystémiques, constituent le cadre social, économique et historique de l'apprentissage et de l'enseignement du français, dont dépend, entre autres, la politique scolaire. Dans le chapitre 1, nous avons dit que nous aurions à l'esprit au moins deux facteurs ayant probablement des répercussions sur la scolarisation des jeunes : la grande jeunesse de la population et la faible force économique du pays. C'est surtout la faible force économique qui nous a frappée pendant notre étude sur le terrain. Au lycée Cabral de Ségou, le manque de moyens, qui est évident, est déploré par les enseignants ainsi que par les élèves. Le manque de table-bancs et de salles de classes est un problème qui gêne les conditions d'apprentissage, mais qui ne met pas vraiment en jeu les niveaux linguistique et académique potentiels des élèves. Le manque de livres et de manuels scolaires, en revanche, est un véritable problème aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Ce manque oblige les enseignants à passer une grande partie des cours à donner des dictées, un moyen de diffuser les textes, qui sont souvent introuvables dans la bibliothèque du lycée³⁷ et dans les librairies de la ville. De même, les élèves de géographie n'ont pas de carte du monde à laquelle se référer et les enseignants manquent de la documentation nécessaire pour pouvoir dispenser des cours qui soient à jour. Ces circonstances menacent le bon apprentissage, et constituent, avec le manque d'enseignants, un vrai problème et un véritable défi à surmonter pour la République du Mali.

³⁷ Les livres dans la bibliothèque sont obtenus dans le cadre des jumelages et ne sont pas adaptés aux programmes.

S'y ajoute l'oralité de la société ambiante, qui constitue un obstacle à la pratique de l'écriture. Pendant l'analyse des fautes, le contexte d'oralité a été le facteur extrasystémique prépondérant. Nous avons vu, en effet, qu'un facteur très important pour l'acquisition de la langue écrite est l'habitude de la lecture. Les élèves confirment, dans les entretiens, qu'ils ne lisent pas beaucoup et qu'ils ont peu ou pas accès aux livres à la maison. Ce manque de lecture a des répercussions négatives sur l'orthographe et la syntaxe des élèves.

C'est sur ce fond qu'il faut considérer les objectifs visés par le programme :

En 12^e Langues et Littérature, le français n'est plus étudié en tant que langue. Le professeur doit cependant veiller non seulement à préserver l'acquis des élèves dans la maîtrise de l'expression écrite et orale, mais aussi à renforcer autant que possible leur compétence à s'exprimer avec correction, clarté et élégance (République du Mali, 1992-93, *Programme de français de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, 10^{ème} - 12^{ème}, toutes séries*).

Les conditions d'enseignement et d'apprentissage citées ci-dessus témoignent de l'inconfort dans lequel doivent se trouver les enseignants essayant de faire avec les conditions du terrain pour atteindre les objectifs visés.

Le PRODEC (le Programme Décennal de Développement de l'Education) met l'accent surtout sur l'enseignement fondamental et sur l'alphabétisation informelle en langues nationales, l'enseignement secondaire n'étant pas directement concerné par le PRODEC. Mais les dispositifs du PRODEC auront des répercussions, en taux d'inscriptions, sur l'enseignement secondaire et supérieur, selon les inspecteurs avec qui nous avons eu l'occasion de discuter pendant notre séjour. Ce programme est en train de se mettre en place seulement, mais la majorité des inspecteurs avec qui nous avons discuté à Bamako, ainsi que les autorités scolaires de Ségou, pensent que la volonté politique y est et que c'est l'élément fondamental. Selon eux, la politique scolaire sera réalisable et les objectifs du PRODEC possibles à atteindre.

Un facteur extrasystémique, qui touche à l'histoire récente du pays, est mentionné par la plupart des enseignants et des autorités scolaires comme source de ce qu'ils trouvent être le niveau bas des élèves. Depuis les soulèvements de 1991, il ne s'est pas passé une année

scolaire normale et complète (sauf l'année 2000-2001 où nous avons effectué notre étude sur le terrain) à cause des mouvements et les sorties intempestives des élèves. Cela constitue la raison principale pour laquelle les enseignants n'arrivent pas à terminer le programme et ils affirment que les heures d'enseignement pendant cette période ne dépassent pas en moyenne les trois mois par an à cause des grèves. Résultat : trois années scolaires d'enseignement secondaire ne constituent que neuf mois d'enseignement! Le Directeur de l'Académie de Ségou pense néanmoins que, grâce à la prise de conscience des élèves qui se traduit par cette année (2000-2001) sans sorties et qui s'ajoute à une volonté politique, les objectifs de la politique scolaire sont possibles à atteindre.

Le dernier facteur extrasystémique que nous voudrions rappeler est que l'école malienne est encore aujourd'hui calquée sur l'école française, destinée à une autre société et à des locuteurs natifs, alors que le français est, au Mali, langue seconde. Tous ces facteurs extrasystémiques font que l'apprentissage du français se heurte à des obstacles sérieux.

Les facteurs intersystémiques jouent aussi un rôle, quoique moindre par rapport aux facteurs extrasystémiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.3. sur la situation sociolinguistique, le Mali est un pays caractérisé par le contact des langues. Nous nous sommes occupée de l'interlangue et de l'interférence. L'interlangue explique, en effet, une partie des fautes. Il s'agit surtout de l'effacement des éléments redondants selon les principes de simplicité et d'économie et de la surgénéralisation de certaines règles grammaticales. A travers les observations en classe où nous avons pu assister aux exposés des élèves, aux discussions ouvertes, nous pouvons constater que les élèves ne sont pas à point linguistiquement pour exploiter leurs compétences et leurs capacités académiques potentielles. Il semble clair qu'après douze ans d'enseignement en français, les élèves sont toujours en plein processus d'apprentissage et qu'ils opèrent, en fait, avec une interlangue motivée par leurs propres hypothèses sur le français, mais aussi provoquée par les failles du français lui-même. L'interférence, par contre, phénomène qui peut faire partie de l'interlangue, nous semble moins frappante comme source des fautes, comme le soutiennent d'ailleurs certaines théories. Nos connaissances en bambara étant limitées, notre conclusion est sujet à caution.

Quant aux facteurs intrasystémiques, ils s'avèrent d'une grande importance. Un nombre considérable des fautes relève de ce qu'on peut appeler les points faibles du français, c'est-à-

dire des constructions considérées lourdes ou compliquées par les locuteurs, ou des redondances considérées inutiles. Le fait qu'on peut trouver les mêmes constructions et les mêmes tendances dans le français de France et aussi dans d'autres zones francophones indique qu'il s'agit bien des « aires de variabilité » du français. Certains de ces points faibles s'observent dans l'interlangue, comme l'effacement des redondances, la tendance à choisir des formes sémantiquement spécifiques et pleines et la légère tendance que nous avons vue à la simplification.

Dans notre corpus, deux grands domaines de fautes relevant de l'intrasystémique se sont dessinés : l'orthographe et la syntaxe. Au niveau de l'orthographe, il faut déterminer si la faute est de nature phonogrammique, morphogrammique ou logogrammique. La notation erronée des phonogrammes est un problème récurrent qui témoigne soit d'un mauvais encodage ou décodage de la prononciation du français, soit du mauvais choix de graphème pour tel archigraphème. Le plus grand problème, cependant, se situe dans l'homophonie des morphogrammes grammaticaux et des logogrammes grammaticaux et lexicaux. Catach (1997) affirme que, malgré leur nombre peu élevé (5,02 %) du vocabulaire, les morphogrammes grammaticaux sont touchés par une grande partie des fautes commises par les Français. Ce constat fait pour les locuteurs français est corroboré par notre corpus malien. Mais l'homophonie des logogrammes grammaticaux et lexicaux pose également problème. Les relations morpho-syntaxiques ne sont pas non plus acquises, vu les fautes d'accord soulevées pour les groupes verbal et nominal. L'homophonie répandue de la langue française et la divergence entre la langue écrite et la langue orale constituent ainsi les deux facteurs intrasystémiques prépondérants dans l'analyse des fautes orthographiques.

Les fautes de syntaxe sont tout aussi récurrentes et plus graves encore puisqu'elles entravent souvent la communication. Plusieurs des élèves testés ont produit des textes difficiles à comprendre. Nous n'avons pas pu exploiter à fond cet aspect, ni traiter ce qui rompt avec la logique et les aspects idiomatiques du français (cela serait, cependant, intéressant pour une étude ultérieure). Mais nous avons montré à travers certains points (construction des verbes, syntaxe, choix des prépositions) à quel point il s'agit de fautes de locuteurs non-natifs, d'apprenants d'une langue étrangère. En syntaxe surtout, ils font des fautes que les Français ne commettraient pas. Comme nous l'avons dit dans le chapitre sur la syntaxe, les règles du type 1 (Chaudenson 2003), qui concernent, avant tout, la syntaxe, sont intériorisées par les locuteurs natifs pendant l'acquisition de leur langue maternelle. Un apprenant du français

langue seconde ne peut obtenir cette maîtrise, surtout comme cette langue n'est pas beaucoup parlé dans la société, et l'exposition à cette langue à l'école est limitée. Malgré le statut de langue officielle, le français est d'ailleurs vécu comme une véritable langue étrangère par les élèves. Certains d'entre eux ont ainsi affirmé pendant les entretiens que le français a été difficile à apprendre au début parce que c'était une langue étrangère. Ces mêmes élèves disent que « même maintenant nous avons des problèmes à nous expliquer très bien. Pour les notions de grammaire, nous avons des lacunes, les notions élémentaires qu'on voit dans les petites classes-là ». D'autres élèves disent qu'il n'y a pas de problèmes en ce qui concerne le français, alors que les fautes démontrent clairement que la plupart des élèves ont de grands problèmes à s'exprimer correctement en français.

A partir des résultats théoriques et empiriques de l'analyse des fautes que nous venons de discuter, deux piliers se dressent clairement quant à l'origine des fautes : l'homophonie de la langue française et l'oralité de la société malienne. Ces deux facteurs, l'un intrasystémique, l'autre extrasystémique, tirent dans le même sens pour soutenir l'affirmation d'un enseignant : « Les élèves écrivent comme ils parlent ».

Selon l'Unesco (Institut de Statistique de l'UNESCOB), le taux brut d'admission dans l'enseignement secondaire ne monte qu'à 15,03 % (1998/99)³⁸ chiffres indiquant un faible accès à l'enseignement secondaire. Encore faut-il souligner que, parmi les 15,03 % qui sont admis à l'enseignement secondaire, une partie sera renvoyée, une partie abandonnera et une partie échouera au baccalauréat. Au lycée Cabral de Ségou, seuls 49 % des élèves ont ainsi réussi leur baccalauréat pour l'année 1999-2000 (Lycée Cabral de Ségou www.segou.net).

Qu'ils obtiennent ou non le baccalauréat, le niveau en français est tel que les élèves entrent dans une spirale vicieuse où les lacunes linguistiques les empêchent d'acquérir des connaissances académiques et également d'exprimer les connaissances académiques malgré tout acquises. Ces problèmes continueront à les hanter dans leur vie professionnelle. La spirale continue, le niveau linguistique en français des enseignants, des journalistes, etc. a des répercussions sur le niveau linguistique en français dans le pays et la liste des fautes récurrentes dans le langage journalistique, relevées en 1993, reste, malheureusement, pertinente dix ans plus tard :

³⁸ Nous regrettons l'ancienneté de ces statistiques ; malheureusement, il n'en existe pas de plus récentes. Nous avons cherché à obtenir les taux récents de réussite au baccalauréat, mais ceux-ci restent introuvables.

[...] confusion entre les terminaisons d'infinitif et de participe passé des verbes en –*er* ainsi que le manque d'accord des adjectifs et des participes passés, l'absence du pluriel des noms, ou encore des accents omis ou placés à tort, et le mélange des lettres minuscules et majuscules. De manière générale, il y a confusion en ce qui concerne les lettres muettes, omises ou au contraire introduites contrairement aux règles. Au niveau syntaxique, l'emploi des articles et des prépositions ainsi que l'inversion semblent en particulier poser problème, mais le problème concerne de manière générale l'idiotisme de la langue française. La ponctuation est souvent aussi peu conforme aux règles (Skattum 1998 : 43).

Nuançons cette critique en rappelant qu'il existe des élèves qui s'expriment bien en français, qu'une grande partie des fautes est due à des facteurs intrasystémiques qui sont commises aussi par les Français, que le contexte d'oralité de la société ambiante diminue l'importance de l'écriture ici étudiée. Le faible niveau du français au lycée ne peut toutefois manquer de susciter des questions quant au statut du français comme langue seconde au Mali et de mettre en doute l'adaptation de l'école malienne, calquée sur le système français, aux réalités maliennes.

Guide d'entretien semi-directif auprès des autorités scolaires (inspecteurs généraux, inspecteurs régionaux, directeur d'école)

- Quelle est la situation où se trouve le lycée malien aujourd'hui ? - Une situation favorable à l'enseignement, à l'éducation?

Sinon:

- Quels sont les problèmes majeurs?

- Est-ce qu'il existe une politique scolaire bien précise et claire? En quoi consiste-t-elle?

- Pourriez-vous m'indiquer les objectifs principaux visés par l'enseignement?

- Est-ce que les objectifs visés sont possibles à atteindre dans les conditions actuelles? (Si non, que faut-il faire ?)

- La formation des enseignants correspond-elle aux besoins? - Formation initiale / continue.

- Y a-t-il des désaccords entre les différents niveaux de l'hierarchie éducative?

- En quoi consistent les désaccords éventuels ?

Guide d'entretien semi-directif auprès des enseignants

- Quelles langues parlez-vous et quel est le niveau de maîtrise pour chacune des langues ?
- Quels sont les problèmes du lycée malien?
- Comment le lycée est-il considéré dans la société malienne? Quel rôle le lycée doit-il jouer dans la société malienne?
- Est-ce que l'enseignement donne les résultats escomptés ?
 - Si non, pourquoi pas ?
- Est-ce que vous arrivez à terminer le programme chaque année?
 - Si non, pourquoi pas ?
- Est-ce que les connaissances du français des lycéens sont suffisamment élevées?
- Quel est le besoin d'apprendre et maîtriser le français dans la société malienne ?
- Envisagez-vous l'emploi du bambara écrit (à l'école) ou des autres langues africaines comme une possibilité réalisable et / ou souhaitable dans l'avenir?
- Quel en sera l'intérêt ?
- Est-ce que vous utilisez le bambara dans vos cours? Si oui, dans quelles situations?
- Combien de devoirs écrits sont donnés par semaine / mois ? Sont-ils corrigés individuellement ? Combien d'exposés par élève par année scolaire / trimestre ?
- Quelle place est donnée à la pratique orale et écrite du français pendant les cours ?
- Y-a-t-il des interférences dans le français des élèves ?

Guide d'entretien semi-directif auprès des lycéens

- Origine sociale, âge, sexe, langues parlées (niveau de maîtrise : très bon, bon, mauvais, langues parlées à la maison)
- Quelles sont tes motivations pour aller à l'école?
- Comment considères-tu l'enseignement? Bon, mauvais... Est-ce que tu apprends ce dont tu as besoin pour vivre dans la société malienne, ou autre chose ? Quel est l'intérêt d'apprendre ces choses ?
- La langue d'enseignement : est-ce qu'il y a des problèmes liés au français comme langue d'enseignement? Aurais-tu préféré que l'enseignement se passe en bambara? Pourquoi oui/non?
- Les professeurs parlent-ils d'autres langues que le français dans les cours?
Dans les cas où il y a des devoirs écrits à rendre, dans quelle langue fais-tu tes réflexions ?
(S'agit-il d'une traduction ou non?)
- Quelles sont les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage du français? L'oral, l'écrit, la grammaire, le vocabulaire...
- Est-ce que tu te sers de la bibliothèque régulièrement? Qu'est-ce que tu fais à la bibliothèque?
- As-tu des livres à la maison qui t'appartiennent?

L'une des meilleures compositions de LLT1

Lundi 7 janvier 2002

Compositions de la 1^{re} période 2001-2002

Épreuve de Littérature

Sujet 1 : Dissertation : Expliquez et discutez cette affirmation : "Ceux qui veulent le bien des travailleurs devraient se soucier moins de leur obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites, qu'un bon travail qui est le premier de tous les biens."

Il n'y a rien que la nature puisse donner à l'homme sans effort physique ou intellectuel. Le travail a donc comme accompagnantes : Une propriété, une prospérité, le bonheur, la dignité et la sécurité. Il libère l'homme des contraintes de la vie et lui rend indépendant. Cela va pousser un penseur à af

former que : « Ceux qui veulent le bien des travailleurs devraient se soucier moins de leur obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites, qu'un bon travail qui est le premier de tous les biens. »

En quoi pouvons-nous souscrire à cette affirmation ?

En fait est-il nécessaire de se soucier moins des récompenses du travailleur ?

Le travail étant effort physique, sans application des moyens nécessaires pour parvenir au but de l'existence et pour préserver au bonheur de l'homme. Alors, il est source inépuisable de richesse » dit Victor Hugo dans : « Les travailleurs ! »

Car il rend l'homme maître et possesseur de la nature. Le travail est aussi « un remède contre l'ennui, le vice et le besoin » d'après Voltaire dans « Candide » de même Jacques Romain par sa rigidité était

convaincre que l'homme est le boulan-
 ger de son vie par ses propres efforts
 dans son extrait (roman) : "Gouverneurs
 de la morale". L'homme doit travailler
 par manie, se sacrifier dans le travail
 sans en tenir compte de l'exploitation et les
 récompenses qui doivent être en revenu
 après le travail. Dans un group social il
 s'agit de travailler sans ressentiment d'in-
 feriorité. Car il est le bien commun garan-
 tie pour la sociale. En cela chacun doit
 travailler sans d'intérêt particulier et
 ne doit pas se sentir obligé par quelqu-
 un d'autre.

Cependant le travail forcé ne peut
 pas être source du bonheur et cela dépend
 aussi des travaux qu'on impose à l'hom-
 me. Dans les travaux forcés l'homme n'est
 pas libre, alors il travaille sans consente-
 ment de ce qu'il aime. Il est aussi souvent
 mal-payé par rapport à ses occupations
 qui lui sont imposées obligatoirement.

Comme Seydou Badian nous parle de la colonisation dans son extrait : « Sous l'orage » au moment de l'exploitation « l'homme était payé par la couleur de sa peau ». On ne considérait plus l'effort fourni par l'homme pour le payer, mais il était payé en fonction de sa peau. Alors dans de telles conditions, il n'est pas nécessaire de se soucier moins de obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites pour les travailleurs.

Le travail ne suffirait pour obtenir le bonheur et pour se préserver que lorsque l'homme est libre dans son travail et ne se sent pas obligé. Donc il ne s'agit pas de travailler seulement, mais aussi d'être fier de ce qu'on fait et se contenter de ce qu'on trouve. Il s'agit aussi d'avoir d'une bonne manière de travailler, s'intéresser beaucoup au dol qui est source de la richesse.

L'une des meilleures compositions de LLT2

Lundi, le 7 janvier 2002.

Composition du 1^{er} trimestre
Epreuve de littérature.

Sujet : Expliquez et discutez cette affirmation : « Ceux qui veulent le bien des travailleurs devraient se soucier moins de leur obtenir un bon salaire, de bons congés, de bonnes retraites, qu'un bon travail qui est le premier de tous les biens. »

Développement :

Face aux exigences de l'existence, l'homme est obligé de fournir des efforts pour mieux vivre.

En effet, le travail en tant que satisfaction matérielle est bien, mais s'il est d'ordre moral, il devient d'autant plus noble.

C'est ainsi qu'on dit : « Le travail est l'aliment des âmes nobles. »

Le travail en soi ne sert à rien, quand il ne développe certaines

qualités humaines.
Surtout de là, peut-on à travers des œuvres étudiées, développer cette idée avec des exemples précis?

Il faut reconnaître que l'humain doit être la visée essentielle du travail. Certains travaux sont dévalorisants. Dans "Germinal" de Zola c'est là le travail avilissant qui n'assure en rien le bonheur. Surtout que les patrons profitent de toutes les occasions pour faire des économies en retenant sur les salaires. Ces hommes s'entassaient par famille dans une seule pièce qui sert la chambre à coucher, de salle à manger et de toilette. Aucune intimité à cause de l'exiguïté des pièces. D'ailleurs les ouvriers, une fois remontés ont juste le temps d'avaler une soupe infecte avant de plonger dans le

sommeil. Pour mieux mettre en évidence la condition désastreuse des pauvres ouvriers l'auteur lui oppose à l'intérieur bourgeois des patrons de la compagnie. Finalement, le travail n'est plus le trésor qui libère l'homme. C'est pourquoi Zola pose le problème à la « lutte ouvrière. »

Outre, Zola dans "Germinal" on trouve cet aspect du travail dans "Batouala" de René Maran.

Au cours de la colonisation, le travail n'a pas contribué au perfectionnement humain.

Les blancs sont venus en Oubangui-Chari, pour piller les ressources naturelles des noirs tout en les exploitant.

Ainsi à la page 98 au cours de la fête de circoncision, on dit : « Nous ne sommes que des chairs à impet, nous ne sommes que des bêtes à

partage, les bêtes ? même pour...
Le travail colonial abêtit l'homme
non, loin d'être une civilisation,
elle est un véritable incendie qui
détruit tout.
À la page 11 l'auteur écrit à propos
de la colonisation: « Tu bâtis ton
royaume sur des cadavres. Quoique
tu veilles. Quoique tu fasses toute
mauvaise dans le mensonge.
À travers ces œuvres on peut dire
que le travail dévalue l'homme.
Cependant, il y a des travaux qui
rend l'homme meilleur c'est à dire
le perfectionnement humain.
La réalisation de la vie d'un
homme s'effectue en travaillant
pour subvenir à ses besoins,
l'homme est obligé de travailler.
Marcel le dit: « L'homme est le
boulangier de sa vie. »
Ainsi dans "Candide" de Voltaire

le personnage va se rendre compte contrairement de ce que son précepteur Pangloss lui a dit que tout n'est pas au mieux dans le meilleur des mondes possible. A côté du bien, comme Adam et Eve candide découvre le mal sur terre à travers ses différentes aventures. C'est pourquoi à la fin du conte Candide, Pangloss, Cunégonde, Martin se retrouvent en Turquie, Fatigués, aigris aux termes de leurs tours du monde de misères humaines. Les personnages veulent donner un sens à leur destinée. Il ont compris que la réalité diffère du rêve. Voltaire a raison de les inviter au travail. Car le travail éloigne de nous

trois grands maux: l'ennui, le
vice et le besoin.
Le travail est un grand remède
pour l'homme.
C'est le meilleur moyen d'être ici
bas relativement heureux.
L'homme doit construire son propre
bonheur et aider le prochain à être
heureux.
Le travail est la plus belle vertu,
la bien faisance c'est la grande loi
de l'espèce humaine.
Ce sont ces grandes leçons de morale
qui ont été comprises par candide
et ses camarades, ils se disent:
« Il faut cultiver notre jardin. »
Fonds Rouge est un village Haïtien
ravagé par la sécheresse, la nature
est morte. Les habitants se haïssent
et se détestent. C'est la désunion
jusqu'à l'arrivée de Channuel.
Il appelle les habitants de Fonds

rouge au travail. Car, pour lui,
ce n'est pas Dieu qui abandonne
le nègre, c'est le nègre qui abandonne
la terre et il reçoit sa
punition. En découvrant l'eau,
il ramène la paix, le bonheur
et l'entente en Terre Rouge.
Le travail sans intérêt personnel
et surtout social est nuisible.
C'est pour quoi le laboureur dans
la fable de la fontaine donne une
leçon fondamentale.
Il dit à ses enfants le caractère
éphémère de l'héritage,
Tout travail doit être motivé c'est
à dire visé un objectif.
Au delà de la satisfaction
matérielle il faut atteindre la
satisfaction morale.

Pour subvenir à ses besoins,
l'homme doit travailler.

Cependant le travail en soi ne sert à rien. C'est à dire qui déshumanise l'homme.
L'objectif de tout travail doit aboutir à une satisfaction à la fois matérielle et morale.

L'une des compositions de niveau le plus faible de LLT1

Lundi le 1 janvier 2001
Composition de la première période 2001-2002
Épreuve de Littérature
Commentaire composé Mai
représente le poème ci dessus sous forme de
Commentaire composé en insistant sur le thème
de la promenade et celui de la mélancolie qui
tourmente le poète mal aimé

Guillaume Apollinaire est le poète
d'avant garde et celui des lamentations
qui a toujours eut des déceptions de
tristesse dans ses amours. Mai est une
éloquation d'un amour triste qu'il a fait
sentir; voir aux lecteurs par une
personnalisation des éléments de la
nature dans le poème

Dans le poème Mai en le lisant on
sent la présence du thème de la nature
et celui de la fuite du temps.

avec la présence des personnages des forces de
 la nature. 'Nai' une saison de nuit de
 la nature, indiquée par l'auteur dans son
 poème. Et la personnalisation des ^{éléments} Contenant :
 les pétalos, les pétalos flétris, la mentagone,
 les chiens les ours les, borges les liganes
 des lignes qui indique une plaine nature
 fleurissante. mais leur présence dans le poème
 montre une nature de l'art ^{degré} sans beauté.
 des bêtes féroce qui déborent les autres animaux.
 l'absence des ponctuations, ce qui exprime
 un désir de changement. Car l'eau du fleuve
 Rhin coule en apportant tout. les rimes féminines
 dominent. Les vers sont libres. avec l'obscurité
 des indices on sent la ruine ^{de} cette nature,
 qui, au lieu d'être nature de jouissance elle
 paraît et débient source de tristesse.
 Par cette présence de nature on a une opo
 l'oi aussi à l'effacement le thème de la fuite du
 temps dans le même poème. Mais que l'auteur
 nous a montré par les différents mouvements
 du poème. L'absence des signes de ponctuation

principale élément qui nous montre la
 fuite du temps son désir de changement
 prise de distance, ~~apocryphe~~ et indique,
 un amour brisé qu'il a voulu éterniser
 mais, mais impossible, malheureusement.
 Les rimes féminines donnent la
 musicalité du poème car ils dominent.
 La présence l'auteur, j'ai tant aimé, qui
 exprime ses sentiments de tristesse et
 de déception. Puis les aindances des verbes
 au passé composé et l'imparfait de l'indicatif
 regardant, s'éloignant j'ai tant aimé
 permet aux lecteurs de voir une amitié
 brisée, emporte, un cœur meurtri.
 Le rhin leu où la scène se passe est
 un signe qui ~~est~~ porte toujours son passage
 les enlèvement entre strophes est une
 précipitation du temps. La libération
 dans la dernière strophe (V) Vignes
 Vins Vierge et la fleur mees indique
 la mélancolie totale du poète mal aimé
 car la fuite du temps les toujours abbe
 le d'espoir, la tristesse

Le poème ressemble à un des poèmes intitulés
de l'auteur le pont minapian dans
lequel on voit une description totale du
poète face à la fuite du temps sur lequel
il n'a pas de pouvoir.

L'une des compositions de niveau le plus faible de LLT2

Lundi, le 07 - 01 2002

Composition du 1^{er} trimestre 2001-2002
Épreuve de littérature

I. Dissertation = Expliquez et discutez cette affirmation
"ceux qui veulent le bien des travailleurs devraient
se soucier moins de leur obtenir un bon salaire de
bons congés, de bonnes retraites qu'un bon travail
qui est le premier de tous les biens".

Dans toute suite le travail joue un
très grand rôle, souvent ce rôle peut être
bien dans la vie de l'homme.

C'est pour quoi l'auteur affirme : "ceux
qui veulent le bien des travailleurs devraient
se soucier moins de leur obtenir un bon
salaire, de bons congés, de bonnes retraites
qu'un bon travail qui est le premier de tous
les biens". Pour l'auteur le travail a des
bienfaits dans la vie de l'homme.

Mais cet même travail n'a-t-il pas de
néfaste dans la vie de l'homme.

Le travail est ~~un~~ étant défini comme

une activité humaine qui tient à l'homme
être libre pour avoir un lendemain
meilleur.

En effet l'homme y joue lui-même
un rôle dans la nature un rôle de la
puissance naturelle dont tout son corps est
doux : bras et jambes, tête et mains. Il les
mettre au travail pour aboutir quelque
chose qui peut être bon dans sa vie humaine.

Le travail nous permet de triompher les
besoins.

miroir encore voltairien dira que : " Seul
le travail annoblit, enrichit et embellit "

pour explication de cette citation voltairienne
je veut dire que le moyen d'être riche c'est
avoir un bon travail. En travaillant de tout
nos veur on obtiendra une bonne récompense
la fontaine sabbie nous éclaircisse le reste en
disant à ses enfants de bien travailler, et
prenez le courage, par ce qu'il faut que le
bon travail est le premier de toutes biens, et ?

j'ajoute encore que le travail est un trésor qui

dit l'auteur par le son trois mot de l'auteur:
 un bon salaire, un bon congé, et une bonne
 retraite, et de plus il nous faire savoir que
 le travail à des moments à faire, et les points
 de courage, la volonté, expérience.
 La fontaine nous faire comprendre que
 la nature ne peut donner rien sans le travail.
 Mais ceux qui veulent le bien des travailleurs
 devraient se soucier plus de leur bon salaire,
 par ce que, en germinal, le travail des
 mineurs n'est pas tout à fait le bon salaire.
 D'ailleurs c'est le contraire que l'auteur
 vient de dire par ce que les travailleurs comme
 leur travail tôt, il descend ses entrailles des
 centaines mètres de profondeur. L'autre
 s'occupe pour casser les pans minéraux avec les
 pioches, il met les minerais dans une balle
 poussée par les hommes. Depuis à l'âge de
 huit ans il commence à descendre dans les
 puits. Dans tout ça là ils n'avaient pas un
 bon salaire, ni un repas pour eux, ni une
 retraite. Au lieu un bon travail, c'est un

qui ne rime pas avec le bonheur, c'est en travail
assidu, qui amène l'homme à un tel point
à la lumière de tout, ces exemples, nous
pouvons dire que on ne peut pas négliger le
travail à cause de son importance
D'où une recommandation à dire :
« Tu gagnera ton pain à la sueur de ton front »
Donc il est devenu une obligation maintenant
bons nous devons bien choisir maintenant un
travail qui rime avec le bonheur. »

Liste des sigles

CMLN	Comité Militaire de Libération Nationale
COD	Complément d'Objet Direct
COI	Complément d'Objet Indirect
CTSP	Comité de Transition pour le Salut du Peuple
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales
ENSup	Ecole Nationale Supérieure, Bamako
ESS	Enseignement Secondaire et Supérieur
GV	Groupe Verbal
GN	Groupe Nominal
HESO	Histoire et Structure de l'Orthographe
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris
LLT	Langues et Littérature Terminale
MEB	Ministère de l'Education de Base
NUFU	<i>Nasjonalt Utvalg for Utviklingsrelatert Forskning og Undervisning</i> (Conseil Norvégien de Recherches et d'Enseignement pour le Développement)
PP	Participe Passé
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education
SHT	Sciences Humaines Terminale
SBT	Sciences Biologiques Terminale
SET	Sciences Exactes Terminale
UDPM	L'Union Démocratique du Peuple Malien
UNEEM	Union Nationale des Elèves et Etudiants du Mali

BIBLIOGRAPHIE DES TRAVAUX CITES ET CONSULTES

- Atlas du Mali*, 2001, Paris, Les éditions J.A. (Coll. Les Atlas de L'Afrique)
- Antonioli, Albert, 1993, *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan. (Collection U.C.I)
- Bailleul, Charles, 1998, *Dictionnaire français-bambara*, Bamako, Editions Donniya.
- Bailleul, Charles, 2000 (2^e éd.), *Dictionnaire bambara-français*, Bamako, Editions Donniya.
- Baker, Colin, 1992, *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Blanche-Benveniste, Claire, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys. (L'essentiel)
- Bourdieu, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bouton, Charles, 1993, *La linguistique appliquée*, Paris, Presses universitaires de France. (Que sais-je?)
- Boyer, Henri, 1991, *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris, Dunod.
- Briggs, Charles L., 1995, *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas, 1987, *Principles of Language Learning and Teaching*, (2^e éd.), New Jersey, Prentice-Hall.
- Cadiot, Pierre, 1997, *Les prépositions abstraites en français*, Paris, Armand Colin.
- Calvet, Louis-Jean, 1998, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France. (Que sais-je?)
- Calvet, Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- Calvet, Louis-Jean, 2001, « Dynamiques langues africaines/langues partenaires », Communication à l'ouverture de l'Académie africaine des langues, Bamako.
- Calvet, Louis-Jean et Moreau, Marie-Louise (éds.), 1998, *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Didier Erudition. (Coll. Langues et développement)
- Canut, Cécile, 1996, *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, Aix-en-Provence, Didier Erudition, CIRELFA. (Coll. Langues et développement)
- Canut, Cécile et Dumestre, Gérard, 1993, « Français, bambara et langues nationales au

- Mali », Robillard, Didier de et Beniamino, Michel, 1993, *Le français dans l'espace francophone*, tome 1, Paris, Honoré Champion : 219-228.
- Catach, Nina, 1997, *L'Orthographe* (7^e éd.), Paris, Presses Universitaires de France. (Que sais-je?)
- Chaudenson, Robert, 1989, 1989, *Vers une révolution francophone?*, Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, Robert (éd.), 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Aix-en-Provence, Paris, Institut d'Etudes Créoles et Francophones, Didier Erudition, Université de Provence.
- Chaudenson, Robert, 1993, « Cadre théorique », Chaudenson *et al.* 1993 : 5-48.
- Chaudenson, Robert (éd), 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Aix-en-Provence, Paris, Institut de la Francophonie, Didier Erudition. (Coll. Langues et Développement)
- Chaudenson, Robert, 2000, *Grille d'analyse des situations linguistiques*, Aix-en-Provence, Paris, Institut de la Francophonie, Didier Erudition. (Coll. Langues et Développement)
- Chaudenson, Robert, 2003, « La diffusion de la langue française. Histoire, situation, politiques » : « 2.4.3 L'enseignement du français en Afrique ». URL : http://francophonie-up.univ-mrs.fr/dess/cours_aix/chauden/page05.html [date de lecture 19.03.03].
- Chaudenson, Robert, Mougeon, R. et Beniak, E., 1993, *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Aix-en-Provence, Paris, Institut d'Etudes Créoles et Francophones, Didier Erudition, Université de Provence. (Coll. Langues et Développement)
- Clark, Burton R. and Neave, Guy (éds.), 1992, *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 1 : *National Systems of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Cormon, Françoise, 1992, *L'enseignement des langues. Théories et exercices pratiques*, Lyon, Chronique Sociale.
- Coulibaly, Tiéman, 1983, *Essai de typologie des « fautes ». Etude des écarts de la langue écrite des élèves d'une Ecole Fondamentale et la norme scolaire*, mémoire de fin d'études à l'ENSup de Bamako.
- Cuq, Jean-Pierre, 1993, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Dabène, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Diakité, Drissa, 2000, « La crise scolaire au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3): 6-28.
- Diakité, Drissa, 2002, « Les élections générales de 2002 au Mali : bilan et perspectives », Conférence à l'Université d'Oslo 12.11.02.
- Diarra, Sékou Oumar, 1997, « Pédagogie convergente », *Nordic Journal of African Studies*, 6

(2): 20-30.

Diarrhah, Cheick Oumar, 1990, *Mali : bilan d'une gestion désastreuse*, Paris, L'Harmattan.

Dombrowski, Klaudia, Simons, Francis et Dumestre, Gérard, 1993, *L'alphabétisation fonctionnelle en Bambara dans une dynamique de développement : le cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)*, Paris, Aix-en-Provence, Didier Erudition, Université de Provence. (Coll. Langues et développement)

Dumestre, Gérard (éd), 1994, *Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français*, Paris, Aix-en-Provence, Didier Erudition, Université de Provence. (Coll. Langues et Développement)

Dumestre, Gérard, 1997, « De l'école au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, 6 (2): 31-55.

Dumestre, Gérard, 2000a, « De la scolarité souffrante », *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3) :172-186.

Dumestre, Gérard, 2000b, Cours dispensés à l'INALCO, Paris.

Dumont, Pierre et Maurer, Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique noire*, Vanves, EDICEF.

Dumont, Pierre, 1991, *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.

Le procès Crimes de sang, 1993, Bamako, Editions Jamana.

Ellis, Rod, 1987, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Fishman, Joshua A., 1965, « Who Speaks What Language to Whom and When ? », *La linguistique*, 2 : 67-88.

Frei, Henri, 1929, *La grammaire des fautes*, Paris, Librairie Paul Geuthner.

Gadet, Françoise, 1997 (2^e éd.), *Le français populaire*, Paris, Presses Universitaires de France. (Que sais-je?)

Gadet, Françoise, 1997, *Le français ordinaire*, Paris, Armand.

Garanto, Pedro Estop, 1993, *La société française. Une introduction*, Oslo, Universitetsforlaget.

Gérard, Etienne, 1992, « Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir », *Politique Africaine*, 47 : 59-69, Paris, Karthala.

Gérard, Etienne, 1993, « La crise du système scolaire au Mali : un phénomène enrayé ou reconduit? », *L'école du Sud. Actes du Colloque « École du Nord, école du Sud »*, La Baume-lès-Aix 4, 5 et 6 juin, 1991, Paris, Aix-en-Provence, Didier Erudition. Université de Provence.

(Coll. Langues et Développement)

Gérard, Etienne, 1997, *La tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala.

Giri, Jacques, 1994, *Histoire économique du Sahel. Des empires à la colonisation*, Paris, Karthala.

Goody, Jack, 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Presses Universitaires de France, Paris.

Grevisse, 2000 (13^e éd.), *Le bon usage*, refondue par André Goosse, Paris, Duculot.

Grønmo, Sigmund, 1996, « Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen », Holter et Kalleberg, (éds.) : 72-108.

Haïdara, Mamadou Lamine, 2000, « Introduction des langues nationales dans l'enseignement : attitude des maîtres de Bamako », *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3) : 49-65.

Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, éditeur.

Holter, Harriet et Kalleberg, Ragnvald (éds.), 1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo, Universitetsforlaget.

Institut de Statistique de l'UNESCOa. URL :
http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5187&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201 [date de lecture 25.03.03].

Institut de Statistique de l'UNESCOb. URL :
http://portal.unesco.org/uis/file_download.php/View_Table_GERNER_04.xls?URL_ID=5039&filename=10360730000View_Table_GERNER_04.xls&filetype=application%2Fvnd.ms-excel&filesize=148992&name=View_Table_GERNER_04.xls&location=user-S/ [date de lecture 25.03.03].

Institut de Statistique de l'UNESCOc. URL :
http://portal.unesco.org/uis/file_download.php/View_Table_GER_05.xls?URL_ID=5040&filename=10360730420View_Table_GER_05.xls&filetype=application%2Fvnd.ms-excel&filesize=148992&name=View_Table_GER_05.xls&location=user-S/ [date de lecture 25.03.03].

Institut de Statistique de l'UNESCOd. URL :
http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=4710&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1048595104 [date de lecture 25.03.03].

Institut de Statistique de l'UNESCOe. URL :
http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=4709&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1048595104 [date de lecture 25.03.03].

Kalleberg, Ragnvald, 1996, « Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog », Holter et Kalleberg (éds.) : 26-72.

- Kesteloot, Lilyan, 1993, *L'épopée bambara de Ségou*, Paris, L'Harmattan, 2 tomes.
- Ki-Zerbo, Joseph, 1978, *Histoire de l'Afrique Noire. D'hier à demain*, Paris, Hatier.
- Konaté, Moussa, 1990, *Mali. Ils ont assassiné l'espoir*, Paris, L'Harmattan.
- Kouadio, N'Guessan, 1977, *L'enseignement du français en milieu baoulé. Problèmes des interférences linguistiques et socio-culturelles*. Thèse pour le Doctorat de troisième cycle, Université de Grenoble III.
- Lafage, Suzanne, 1985, *Français écrit et parlé en pays Éwé (Sud-Togo)*, Paris, SELAF.
- Lycée Cabral de Ségou, 2003, *Historique*. URL : <http://lyceecabral.segou.net/historique.html> [date de lecture 31.03.03].
- Lycée Cabral de Ségou, 1999-2000, *Les résultats au Bac par série année 1999-2000*. URL : <http://lyceecabral.segou.net/administration.html> [date de lecture 30.03.03].
- Maïga, Ismaël, 2000, Cours dispensés à l'INALCO, Paris.
- Manessy, Gabriel, 1994, *Le français en Afrique noire. Mythes, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Manessy, Gabriel et Wald, Paul, 1984, *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan.
- Moreau, Marie-Louise (éd.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Opheim, Marianne, 1999, *L'éducation bilingue au Mali : le cas de Dougoukouna, une « école expérimentale en bambara »*. Mémoire de maîtrise en français, Université d'Oslo.
- Pedersen, John, Spang-Hanssen, Ebbe et Vikner, Carl, 1996 (7^e éd.), *Fransk grammatik*, København, Akademisk forlag, Universitetsforlaget.
- Politique Africaine*, 47, 1992, « Le Mali, la transition », Paris, Karthala.
- PRODEC, voir République du Mali, 1999.
- Rapport sur les Rectifications de l'orthographe française*. Journal officiel. Documents administratifs, 6 décembre 1990.
- République du Mali, 1992-93, l'Inspection de l'enseignement secondaire à Bamako, *Programme de français de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, 10^{ème} - 12^{ème}, toutes séries*.
- République du Mali, 1999, loi n° 99-046 / du 28 déc. 1999, basée sur le Programme Décennal de Développement de l'Education, le PRODEC.

- République du Mali, 2001, l'Académie de Ségou, *Rapport de fin d'année 2000-2001*.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe et Rioul, René, 1998 (4^e éd.), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Robinet, Betty Wallace et Schachter (éds), 1983, *Second Language Learning. Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*, University of Michigan Press.
- Romaine, Suzanne, 1995, *Bilingualism* (2^e éd.), Oxford, Blackwell.
- Skattum, Ingse, 1997, « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, 6 (2) : 74-106.
- Skattum, Ingse, 1998, « Droits de la personne et droits de la collectivité dans la presse écrite au Mali. Une lecture rhétorique », *Romansk forum* (Université d'Oslo), 7 : 35-65.
- Skattum, Ingse, 2000a, « Le bambara écrit à l'école fondamentale », *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3) : 108-132.
- Skattum, Ingse, 2000b, « L'apprentissage du français dans un pays « francophone »: le cas du Mali », *Actes du XXII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, publiés par Annick Englebert *et al.* Tübingen, Niemeyer, 2000, vol. IX : 331-339.
- Skattum, Ingse, 2001, « L'enseignement bilingue au Mali : compétences linguistiques et autres facteurs de réussite », Communication au XXIII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Salamanca (sous presse).
- Stenersen, Ståle, 1998, *La question des langues à l'école au Congo - une analyse sociolinguistique*. Mémoire de maîtrise en français, Université d'Oslo.
- Strandman, Anne, 1997, *Analyse d'une interlangue collective. Etude sur les fautes syntaxiques commises dans 80 copies à l'épreuve de traduction de l'examen de « grunnfag »*. Mémoire de maîtrise en français, Université d'Oslo.
- Togeby, Knud, 1982-83, *Grammaire française*, volumes I-V, Copenhague, Akademisk Forlag, Etudes Romanes de l'Université de Copenhague.
- Tréfault, Thierry, 1999, *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris, Aix-en-Provence, Didier Erudition, Université de Provence. (Coll. Langues et Développement).
- Vogel, Klaus, 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.